



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.30

DEZEMBRO
2023



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.30

DEZEMBRO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 30ª ed. Dezembro/2023. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 30ª ed. Dezembro/2023
Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto predominantemente em Português,
parcialmente em inglês e espanhol.
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia

EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>

Diretor Geral

Luan Trindade

Diretor Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Diretora Administrativa

Vanessa Sales

Diagramação

Balbino Júnior

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Editora-Chefe

Dra. Vanessa Sales

Editor

Dr. Diogo de Souza dos Santos

Bibliotecária

Rosangela da Silva Santos Soares

Revisores

Dr. Antônio Jorge Tavares Lopes

Dra. Arethuzia Karla A. Cavalcanti

Dr. Tiago Moy

Dra. Gleice Franco Martins

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela
EDITORA INTEGRALIZE.
Florianópolis – SC
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005
Contato (48) 4042 1042
<https://www.integralize.online/acervodigital>

EDITORA-CHEFE
Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

**CIÊNCIAS
HUMANAS**
HUMAN SCIENCES

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN/2675-520

DEZEMBRO – CIÊNCIAS HUMANAS**A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS: ASPECTOS E DESAFIOS ...08**

Autora: **Maria Madalena Bezerril Silva**

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antônio de Araujo Gomes

LITERACY AND BILINGUAL LITERACY FOR DEAF CHILDREN: ASPECTS AND CHALLENGES

ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN BILINGÜE DE NIÑOS SORDOS: ASPECTOS Y DESAFÍOS

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....18

Autora: **Fabiane Marques Teixeira de Amorim Silva**

THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY IN CHILDREN'S COGNITIVE AND MOTOR DEVELOPMENT IN EARLY EARLY EDUCATION

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y MOTRIZ DE LOS NIÑOS EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN.....27

Autora: **Fabiane Marques Teixeira de Amorim Silva**

SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME

INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL38

Autora: **Fabiane Marques Teixeira de Amorim Silva**

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Oliveira Pereira

THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN EARLY EARLY EDUCATION

LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA INTERFACE COM AS NEUROCIÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS48

Autor: **Matheus Juliano Franz**

Orientadora: Prof. Dra. Rosa Maria Braga Lopes de Moura - <http://lattes.cnpq.br/1198252075678764>

LITERARY READING FOR SCIENCE TEACHING IN THE INTERFACE WITH NEUROSCIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS

LECTURA LITERARIA PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS EN LA INTERFAZ CON LAS NEUROCIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS: ASPECTOS E DESAFIOS

LITERACY AND BILINGUAL LITERACY FOR DEAF CHILDREN: ASPECTS AND CHALLENGES

ALFABETIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN BILINGÜE DE NIÑOS SORDOS: ASPECTOS Y DESAFÍOS

Maria Madalena Bezerril Silva
madalenabezerril1964@gmail.com

SILVA, Maria Madalena Bezerril. **A alfabetização e letramento bilíngue para crianças surdas: aspectos e desafios.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.30, p. 08 – 17, dezembro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antônio de Araujo Gomes

RESUMO

Abordar a Educação Bilíngue de surdos é trazer reflexões relevantes acerca do reconhecimento desta comunidade nos espaços de línguas minoritárias encontradas em território brasileiro. Nesse sentido, o artigo procura a luz de teóricos como Quadros e Schmiedt (2006), Saviani (2016), Plinski (2011), Soares (2001) analisar o contexto da alfabetização e letramento sob o enfoque Bilíngue que viabiliza uma inclusão que reconheça o/a estudante surdo/a como sujeito de direitos, os quais devem ser garantidos. Dentro dessa proposta, o estudo buscou através da pesquisa, bibliografia e documentos normativos responder à temática abordada. Ao finalizar o estudo, foi possível observar, que as instituições de ensino ainda não se relacionando com a legislação vigente sobre a educação de surdos através do bilinguismo, considerando que as dificuldades perpassam desde a própria estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP), como também formação dos seus colaboradores, recursos advindos dos órgãos responsáveis, práticas pedagógicas, entre outros. Portanto, conclui-se que ainda é presente a luta da comunidade surda acerca da efetivação das escolas bilíngues, tendo em vista ser este modelo o idealizado para atender às suas necessidades.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Alfabetização e Letramento. Alunos Surdos.

ABSTRACT

Addressing Bilingual Education for the deaf is to bring relevant reflections about the recognition of this community within the spaces of minority languages found in Brazilian territory. In this sense, the article seeks the light of theorists such as Quadros and Schmiedt (2006), Saviani (2016), Plinski (2011), Soares (2001) to analyze the context of literacy and literacy under the Bilingual approach that enables an inclusion that recognizes the /the deaf student as a subject of rights, which must be guaranteed. Within this proposal, the study sought, through bibliographical research and normative documents, to respond to the topic addressed. At the end of the study, it was possible to observe that educational institutions are still not relating to the current legislation on the education of the deaf through bilingualism, considering that the difficulties permeate from the very structuring of the Pedagogical Political Project (PPP), as well as training of its employees, resources from the responsible bodies, pedagogical practices, among others. Therefore, it is concluded that the struggle of the deaf community regarding the implementation of bilingual schools is still present, considering that this model is idealized to meet their needs.

Keywords: Bilingual Education. Literacy and Literacy. Deaf Students.

RESUMEN

Abordar la Educación Bilingüe para sordos es traer reflexiones relevantes sobre el reconocimiento de esta comunidad en los espacios de lenguas minoritarias que se encuentran en el territorio brasileño. En este sentido, el artículo busca la luz de teóricos como Quadros y Schmiedt (2006), Saviani (2016), Plinski (2011), Soares (2001) para analizar el contexto de la alfabetización y la alfabetización bajo el enfoque bilingüe que posibilite una inclusión. que reconozca al/la estudiante sordo como sujeto de derechos, los cuales deben ser garantizados. Dentro de esta propuesta, el estudio buscó, a través de investigaciones, bibliografía y documentos normativos, dar respuesta al tema abordado. Al final del estudio, se pudo observar que las instituciones educativas aún no se relacionan con la legislación vigente sobre la educación de sordos a través del bilingüismo, considerando que las dificultades permea desde la propia estructuración del Proyecto Político Pedagógico (PPP), así como capacitación de sus empleados, recursos de los órganos responsables, prácticas pedagógicas, entre otros. Por lo tanto, se

concluye que la lucha de la comunidad sorda respecto a la implementación de escuelas bilingües sigue presente, considerando que este modelo está idealizado para satisfacer sus necesidades.

Palabras clave: Educación Bilingüe. Alfabetización y Alfabetización. Estudiantes sordos.

INTRODUÇÃO

A educação dos surdos é um assunto inquietante, pois nos faz pensar como e de que forma uma educação bilíngue oportuniza o aluno surdo a uma alfabetização de qualidade através da língua de sinais (LIBRAS) como sua primeira língua de aprendizagem e a língua portuguesa como segunda língua. A proposta bilíngue também vai permitir ao aluno surdo, construir uma autoimagem positiva, pois além de utilizar a língua de sinais como língua natural, vai recorrer à língua portuguesa para integrar-se na cultura ouvinte.

O Bilinguismo tem em vista chamar a atenção para o aspecto da identificação da criança surda com seus pares. Vivemos o paradigma da inclusão, e no que se refere ao aprendizado do surdo, a realidade educacional vem procurando se adaptar a essa nova proposta inclusiva, que, se refletirmos, verá que já existe por muitos anos, pois somos seres humanos, todos diferentes e desde sempre estamos incluídos em um único meio, aprendendo uns com os outros.

O Bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto Língua materna, a Língua de sinais (LIBRAS), sendo a sua Língua natural, e como segunda Língua a Língua oficial de seu país.

Enquanto proposta para a educação de surdos, o bilinguismo surgiu na década de 80. A educação bilíngue de surdos no Brasil encontra-se assegurada pelo Decreto 5.626/05, que posteriormente regulamenta a Lei n.º 10.436/02, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (BRASIL, 2008, p.11), sendo assim recomendada pelo Ministério Nacional da Educação (MEC), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei n.º 14.191/2021, como uma proposta de educação válida e eficaz para o ensino de LIBRAS reconhecida pelo país.

Essa proposta de educação traz uma grande contribuição para a evolução da criança surda, reconhecendo a Língua de sinais como primeira Língua e mediadora da segunda: a Língua portuguesa. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda.

Partindo do contexto apresentado, surge então a seguinte problemática: como são alfabetizadas e letradas as crianças surdas? Como a educação bilíngue para surdos é abordada no currículo? Quais documentos foram pautados a organização curricular da LIBRAS como L1 e a Língua Portuguesa como L2 no contexto escolar? O estudo visa analisar o contexto da alfabetização e letramento sob o enfoque do bilinguismo que viabiliza uma inclusão que reconheça o/a estudante surdo/a como sujeito de direitos, os quais devem ser garantidos.

Desta forma, portanto, o presente estudo justifica-se pela importância de ser a LIBRAS o ponto de partida para um aprendizado significativo por parte dos/as educandos/as surdos/as. Para atingir nossos objetivos, a pesquisa configura-se num estudo bibliográfico que se constituiu das legislações vigentes, em favor da educação de estudantes surdo, como, também, as produções sobre a educação de surdos e o bilinguismo. Nortearam a pesquisa autores como Quadros e Schmiedt (2006), Saviani (2016), Plinski (2011), Soares (2001) especificamente para compreender a Educação Bilíngue de surdos.

Portanto, o trabalho apresenta a seguinte estrutura: o primeiro capítulo trata da introdução e contextualização da temática abordada, partindo da problemática, justificativa, objetivos e metodologia que possibilitou o estudo. O segundo capítulo aborda um breve contexto acerca do bilinguismo, já no terceiro capítulo contextualiza a alfabetização e letramento na perspectiva Bilíngue. Finalizando com as considerações finais acerca da temática, seguido das referências que nortearam o estudo.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PANORAMA HISTÓRICO DO PROCESSO EDUCACIONAL DO SURDO

Conforme estudos apresentados por Skliar (2016) a educação dos surdos é cheia de rupturas, lutas e conquistas ao longo da sua história. Foram construídas a partir da comunicação e os modos como os ouvintes os relataram. Historicamente, ainda para o autor, passou por três abordagens educacionais, a saber: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Aqui apresenta-se um breve panorama para melhor compreensão do leitor.

Segundo Guarinello (2007), a abordagem oralista foi amplamente discutida no Congresso Internacional de Milão, em 1880. São utilizados três elementos para o seu desenvolvimento, nesta filosofia que são: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, visando aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral, favorecendo a aprendizagem da língua portuguesa, levando assim a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte, assegurando o desenvolvimento dela.

Em seguida, conforme esclarece Quadros e Schmiedt (2006) surge a Comunicação Total. O autor explica que a abordagem se refere à incorporação de diversas técnicas e/ou procedimento de comunicação simultânea, como os mecanismos táteis, auditivos e orais para assegurar a comunicação entre Surdos e ouvintes, e entre os próprios Surdos.

Nesse contexto, valorizará a comunicação e a interação e não somente a língua. Tendo como finalidade maior o desenvolvimento pleno da criança, e não somente o aprendizado de uma língua. “A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas)”. (GOLDFELD, 2001, p.40).

O Bilinguismo, na contemporaneidade, vem se constituindo como modelo educacional aspirado pela comunidade surda, como uma nova filosofia de educação, parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto Língua materna, a LIBRAS, sendo a sua Língua natural, e como segunda Língua a Língua oficial de seu país.

A corrente filosófica que coloca o bilinguismo como metodologia educacional para surdos está tomando força efetiva no campo da educação, fundamentando-se na justificativa de ser esta corrente uma filosofia própria que respeita o direito do surdo em (re)construir uma cultura e uma identidade com suas reais possibilidades de expressão subjetiva e coletiva. Além de o bilinguismo assumir a responsabilidade de tais questões, suas manifestações transcendem a política do discurso, fortificando a práxis da “inclusão” propriamente dita. (PEREIRA & PAULO, 2014, p. 3).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006) a abordagem Bilíngue desconsidera a possibilidade do Oralismo e, contrapondo-se a Comunicação Total, valoriza LIBRAS como

língua natural, oportunizando espaços para o aprendizado dessa língua e afastando a possibilidade do uso simultâneo entre as línguas (oral e visual).

No nosso país, ainda são escassas as instituições que consideram e utilizam a abordagem Bilíngue para a educação de surdos, muito embora seja relevante sua implementação.

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado. (BRASIL, FENEIS, 2013, s/p).

A escola bilíngue deve oferecer a educação em uma perspectiva multicultural, por isso, o surdo necessita de um currículo que respeite a sua identidade e cultura.

O multiculturalismo, como corpo teórico e campo político, tem sido trazido à tona com intensidade nos debates atuais. Referindo-se a necessidade de compreender-se a sociedade como constitutiva de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários, o multiculturalismo constitui. (CANEN, OLIVEIRA, 2002, p.61)

Skliar (2016) aponta o currículo escolar como essencial para organização e a inclusão dos alunos, como outras questões inseparáveis quando falamos da inserção, capacitação de todos os colaboradores de ensino e o direito à educação bilíngue de/para surdos.

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos relacionados (SAVIANI, 2016, p. 2).

Trabalhar com um currículo adaptado para o surdo é fundamental para que ele possa ter assegurado seu direito de aprendizado e garantia de um ensino de qualidade respeitando sua deficiência, pois adaptar os conteúdos, as atividades e os métodos de ensino irão oportunizar o aprendizado de maneira equitativa.

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico semelhante ao que se verifica nas crianças ouvintes e tenha condições de desenvolver uma relação harmoniosa com os ouvintes, tendo acesso a duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. Através da filosofia educacional bilíngue, a criança surda tendo contato com o adulto surdo pode construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes (PLINSKI, 2011, p. 11-12)

Em relação a nossa legislação, o bilinguismo é reconhecido pelo decreto 5.626/05 que apresenta um planejamento linguístico, com uma série de intervenções, para de garantir o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa ao acesso das pessoas surdas à educação, e que posteriormente regulamenta a Lei de Libras n.º 10.436/02, e que traz em seu Art. 22 e incisos I e II, as seguintes abordagens sobre a Educação Bilíngue de surdos:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Ressalta-se também outra conquista da comunidade surda, elencada na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) que em sua 4 meta, propõe que o sistema de educação, possa garantir aos/às educandos/as surdos/as, “[...] a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua [...]” (BRASIL, PNE, 2014).

Em 2012, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei n.º 14.191/2021, foi incluída em um capítulo sobre a educação bilíngue de pessoas surdas, apresentando sua proposta como modalidade de educação escolar.

Nessa perspectiva, compreende-se que alfabetizar e letrar alunos surdos na língua portuguesa não é uma tarefa fácil, visto que essa não é a língua natural de comunicação desses indivíduos. Há diversos desafios em adaptar o ensino do português brasileiro para estudantes com surdez nas escolas regulares da educação básica.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS

A alfabetização inicia-se na primeira etapa da educação básica, mas de maneira bastante sutil e lúdica, mas seu clímax ocorre nos demais anos subsequentes do ensino fundamental I. Segundo o prioriza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), quando se refere à Educação Especial “[...] o processo de atendimento educacional é a garantia de introduzir inovações ao aluno, assegurar maiores possibilidades de integração da pessoa com deficiência auditiva à sociedade” (BRASIL, LDB, 1996), evitando assim a discriminação, ainda muito recorrente em nossa sociedade, conforme enfatiza a pedagoga Márcia Leite:

[...] o que ocorre em muitos casos, é a criança ser discriminada pelos colegas, pela escola ou pela própria família, que não consegue aceitar a deficiência. Qualquer coisa que se desvie do padrão idealizado de normalidade da nossa sociedade, é discriminada. Então, esse conjunto de fatores pode resultar numa dificuldade de socialização, prejudicando o desenvolvimento da criança. (LEITE, 1969, p. 10 apud FISCHER, 2004, p. 1).

A comunidade surda pode ser considerada diferenciada na sociedade dita "normal", pelo fato de apresentarem uma limitação no seu sentido auditivo. Ao longo da história, a ideia que a sociedade fazia sobre os surdos quase sempre assumiu uma forma negativa, na antiguidade eram que os surdos não eram considerados pessoas, daí então não haveria a necessidade de educá-los.

O Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, conforme já citado, estabelece que alunos com deficiência auditiva têm o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Isso significa que eles precisam aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua.

Percebendo a necessidade de alfabetizar esses alunos nessas duas perspectivas, perguntamos: como alfabetizá-los, em português ou em LIBRAS? Um dos pressupostos teórico-metodológicos a ser utilizado ao trabalho será o do Bilinguismo, as duas Línguas devem ser trabalhadas com o aluno, cuja perspectiva compreende que se deve adquirir a LIBRAS, por ser surdo e precisar se comunicar como um indivíduo comum e a Língua oficial dos seus países.

Desta forma, portanto, destaca-se a importância dessas duas línguas durante toda a vida do surdo, considerando se trata de um indivíduo multicultural, tendo em vista que ele está inserido, ao mesmo tempo, na cultura surda e na cultura do ouvinte.

Na cultura surda não há o sentimento da perda auditiva, pois se comunica normalmente como qualquer outro indivíduo surdo, na cultura do ouvinte ele terá um pouco de dificuldades caso este ouvinte não conheça LIBRAS, mas para isso existem relações que desenvolvem a capacidade dele.

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma Língua na interação com os demais colegas e adultos. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 28)

Assim, portanto, se houver uma metodologia de trabalho direcionada para a perspectiva bilíngue, na qual seja utilizado o meio espaço-visual a partir de imagens, gravuras e expressões faciais (metodologia muito utilizada no ensino da LIBRAS e muito bem aceita pelos surdos) e a Língua Portuguesa como segunda Língua, haverá conseqüentemente uma aprendizagem satisfatória durante a alfabetização.

Na proposta de alfabetização bilíngue é fundamental respeitar a individualidade, no que diz respeito ao fato de proporcionar ao sujeito uma aprendizagem qualitativa e obter êxito. A prática educacional na perspectiva bilíngue possibilita um melhor desenvolvimento na construção da identidade do surdo e no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem para os discentes surdos.

É através da LIBRAS, ou seja, do meio espaço visual, que o surdo interage e interpreta o mundo à sua volta. Tal como lemos em (FREIRE, 1982 apud Salles, 2004. p.120) inferimos que, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura deste é primordial para a comunidade.

A partir do conhecimento de mundo vivenciado pelo indivíduo surdo, dentro de suas peculiaridades, é que desenvolve o estímulo pela leitura através da LIBRA se códigos. Paulo Freire (2006) em suas pesquisas, demonstra a relevância de alfabetizar o indivíduo, trabalhando sua realidade, e que ele vivencia em sua vida além da memorização do sistema alfabético e do método de interpretar códigos. Em se tratando do discente surdo, a educação bilíngue apresentará contextos diferentes no aprendizado do indivíduo, mas para que esse aprendizado aconteça é preciso ter professores bilíngues.

O português como a língua escrita pode ser utilizado tanto pelo ouvinte como o surdo. Hoje em dia é colocada para a criança surda, da mesma maneira vista pelo ouvinte, tornando mais difícil a alfabetização da pessoa surda.

A Língua portuguesa é como uma ponte para a LIBRAS, assim como a Língua de sinais é fundamental no processo de ensino aprendizagem do português. “[...] os alunos surdos precisam tornar-se leitores na Língua de sinais para se tornarem leitores na Língua Portuguesa.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.35).

O letramento do surdo, seja sua Língua, a LIBRAS, seja no português escrito, a Língua com a qual ele se comunica com a sociedade a partir de questionamentos de cultura, valores e tradições, traz o pensamento de que esse indivíduo tem habilidades diferentes, mas não incapaz de ser letrado em uma perspectiva bilíngue, considerando que:

O Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social, um conjunto de práticas socialmente construídas pelo indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2001, p.18).

As atividades de letramento para o surdo, especialmente na produção de escrita, sobretudo quando se trata de elaboração de textos, necessita de uma metodologia mais bem vista por recursos gráficos e visuais que constituem demais instrumentos para se trabalhar textos em português como segunda língua.

A Língua Portuguesa envolve metodologicamente o conhecimento, a Língua, os gêneros e os tipos textuais que vão fazer parte do dia a dia do aluno. Segundo Soares (2001) são alguns passos desse processo de alfabetização: decodificação de signos; seleção e hierarquização de ideias; antecipação de informações; focalização de atenção; elaboração de hipóteses; reorientação dos próprios procedimentos mentais.

O letramento numa perspectiva bilíngue compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o convívio e hábito de utilização da leitura e escrita e isto proporciona às crianças uma leitura de mundo antes mesmo da chegada à escola e é a partir deste conhecimento que se vai trabalhar o letramento na vida da criança.

Considerando as orientações estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nos cursos de formação profissionais e no cotidiano escolar, haja vista a importância deste documento para metodologia de ensino e aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica, em relação à alfabetização e as suas possíveis implicações na educação de surdos, a BNCC não traz termos como educação bilíngue para surdos, nem reflexões sobre a surdez, além de não mencionar práticas de alfabetização de surdos. Todavia, menciona de forma geral que as escolas são quem precisa elaborar propostas que alcancem os estudantes e suas especificidades, ou seja, fica subentendido.

No entanto, observa-se que ao longo da BNCC, há muitas habilidades que exploram a língua oral, tomando-a como base na metodologia da alfabetização e letramento, como, por exemplo:

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à Melodia. (BRASIL, BNCC, 2017)

Então, no que se refere às implicações dessas habilidades na alfabetização de surdos, considera-se a experiência “oral” em LIBRAS, isto é, ter como ponto de partida para todas as habilidades que envolvem a oralidade, a língua de sinais. Os professores, em sua grande maioria, sem conhecimento mínimo dessa língua, e muitas das vezes, precisa também de cursos de Libras básico e, principalmente, avançado, pois o estudo da Língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso país, pois a falta de profissionais na área de LIBRAS é muito pouca, por não dá muita importância ao conhecimento da Língua de sinais.

Contudo, não é possível falar de educação sem falar da capacitação de professores e tudo o que ela engloba. Ensinar um aluno surdez pode ser desafiador, mas possibilita um desenvolvimento do professor durante toda a evolução do conhecimento desse aluno, assim, o professor pode buscar conhecimento para superar o desconhecimento, pode munir-se de estudos e pesquisas que favoreçam o contato com esse discente, possibilitando um desenvolvimento mútuo, o que será benéfico para ambos.

Para que haja uma formação de qualidade para o profissional de educação é preciso que ela seja inovadora, com novas políticas educacionais e objetivas com relação ao discente.

Outro ponto relevante, diz respeito a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) que conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997; 1998; 2000) as instituições elaborem pensando primeiramente nas características dos estudantes que frequentam a instituição, como também, o contexto em que eles estão inseridos e o momento histórico que vivem, para condicionar as diferentes necessidades dos alunos para serem supridas.

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados. (VASCONCELLOS, 2002, p. 87)

A construção de um PPP engloba questões políticas, sociais, cognitivas e afetivas porque todas estão interligadas e devem ser compreendidas como parte do curso de aproximar a escola do cidadão, da troca, na qual, a escola se torna cidadã ao exercitar a cidadania.

A LIBRAS é primordial no currículo de educação de surdos, mas outras adaptações podem corroborar o bem-estar do surdo incluído, fazendo com que o ambiente lhe seja favorável. Ressalte-se que as adaptações curriculares passam, necessariamente, pelo preparo e aparelhamento das escolas e por investimentos em educação que vão da ampliação da rede à diminuição da sobrecarga dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se apresenta a proposta bilíngue, diversas são as possibilidades que contribuem para melhorar o ensino e aprendizagem e, como consequência, para uma construção de uma identidade surda, esta perspectiva só pode ser alcançada, enquanto os ambientes sejam pensados para atender a concepção da LIBRAS, que muitas das vezes não é o caso de escolas que se diz bilíngue, mas que não tem informações nenhuma para que o aluno surdo sentir-se à vontade, pois a escola não é sinalizada os professores não conhecem a LIBRAS e fica difícil para o aluno surdo gostar realmente deste ambiente escolar, isto é, uma língua essencialmente gestual e visual, que assim requer um ambiente sinalizado, com a configuração de mão, além da escrita na Língua portuguesa.

De uma forma geral, os debates acerca da capacitação docente para o atendimento de crianças com necessidades especiais, no Brasil, ainda é motivo de muita preocupação em termos de metodologias educacionais. Portanto, todo o processo de formação de docentes, independentemente da área de atuação, tem que ser realizado com dedicação. No caso da educação de surdos, existe uma relação direta entre formação docente e a aprendizagem da Língua utilizada pela comunidade surda, considerando não somente a necessidade de comunicação e mediação de conteúdos, mas o educador precisa ter a motivação para querer aprender essa língua.

O que podemos concluir das análises na escola regular é que o processo de inclusão acontece, mas não nas salas de aula. O que acontece nas salas regulares é um conceito antagônico à inclusão, obviamente, exclusão. Não podemos integrar o aluno surdo nestas classes e afirmarmos que esses alunos estão incluídos nessas turmas, junto aos ouvintes, até chegar uma alfabetizadora em LIBRAS que lhes apresente uma proposta bilíngue.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=REGULAMENTA%20A%20LEI%2010.436%2C%20DE,19%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=EDUCA%20C3%87%20C3%83%20>. Acesso em 15 de outubro de 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 de outubro de 2023
- BRASIL. Lei nº 10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em 15 de outubro de 2023
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2023.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2023.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 23. 24 abr.2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 28 de outubro de 2023.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC / SEESP, 2007.

- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Versão final. Brasília, DF, 2017.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, n. 21, set./out./nov./dez. 2002. p. 61-74.
- FENEIS (2013) – Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relato_rio_2013. Acesso em: 05 de novembro de 2023.
- FISCHER, Angélica. A Integração do Surdo na Escola. SC, artigo-001, s.d., p.1-2. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.com/trabalhos/index.htm>. Acesso em: 30 de novembro de 2023.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2001.
- GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007
- PEREIRA, Douglas W. Q.PAULO, Joelinton Francisco Sousa de. A educação de surdos numa abordagem bilíngue: Uma análise crítica-reflexiva sobre o AEE nas escolas polos. In: I Seminário Nacional do NEMDR, 2014, Bananeiras. Anais... Paraíba: Bananeiras, 2014.
- PLINSKI, R. R. K. O currículo e a Educação de Surdos. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, Petrópolis, v. 3, n. 7, p. 1-20, mar. 2011. Disponível em: <https://editora-araraazul.com.br/site/edicao/62>. acesso em: 30 de novembro de 2023.
- QUADROS, Ronice Muller.SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para estudantes surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. acesso em: 15 de outubro de 2023.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento: Revista de Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. acesso em: 28 de novembro de 2023.
- SKLIAR, Carlos. Org. Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. - Porto Alegre: Mediação, 2016.
- SOARES, M. A.L. A Educação do deficiente auditivo: Reabilitação Escolaridade? São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Distúrbio da Comunicação
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY IN CHILDREN'S COGNITIVE AND MOTOR DEVELOPMENT IN EARLY EARLY EDUCATION LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y MOTRIZ DE LOS NIÑOS EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Fabiane Marques Teixeira de Amorim Silva
marquesfabiane881@gmail.com

AMORIM SILVA, Fabiane Marques Teixeira de. **A importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento cognitivo e motor da criança na Educação Infantil**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.30, p. 18 – 26, dezembro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antônio de Araujo Gomes

RESUMO

Este trabalho vem demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Através dos jogos e das brincadeiras as crianças desenvolvem a coordenação motora, a afetividade e a cognição, pois, compreende o quanto pode ser benéfico os movimentos que os educandos executam durante as aulas, é de suma importância para a aquisição do conhecimento de todos os envolvidos no desenvolvimento da criança. Isto é a criança tem na sua essência o brincar por brincar, porém mesmo que essas brincadeiras não tenham o auxílio de um adulto devemos entendê-la como parte de sua aprendizagem. No entanto, para uma melhor compreensão da infância durante a vida escolar, foram feitas pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo o que discutir o jogo e a brincadeira como uma das metodologias que não podem deixar de ser introduzidas na educação infantil. Os jogos e as brincadeiras são ferramentas que conduzem as crianças para um desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras. Aprendizagem. Educação Infantil. Psicomotricidade.

ABSTRACT

This work demonstrates the importance of games and play in early childhood education. Through games and play, children develop motor coordination, affection and cognition, as they understand how beneficial the movements that students perform during classes are of utmost importance for the acquisition of knowledge by all involved. child development. That is, the child has in essence the play for playing, but even if these games do not have the help of an adult, we must understand it as part of their learning. However, for a better understanding of childhood during school life, bibliographic research of a qualitative nature was carried out, which discussed the game and play as one of the methodologies that cannot fail to be introduced in early childhood education. Games and play are tools that lead children to full development.

Keyword: Games and Play. Learning. Child education. Psychomotricity.

RESUMEN

Este trabajo demuestra la importancia de los juegos y juegos en la educación infantil. A través de los juegos y juegos los niños desarrollan la coordinación motriz, la afectividad y la cognición, ya que entienden lo beneficiosos que pueden ser los movimientos que realizan los estudiantes durante las clases, es de suma importancia para la adquisición de conocimientos para todos los involucrados en el desarrollo infantil. Es decir, los niños juegan esencialmente por jugar, pero aunque estos juegos no cuenten con la ayuda de un adulto, debemos entenderlos como parte de su aprendizaje. Sin embargo, para una mejor comprensión de la infancia durante la vida escolar, se realizó una investigación bibliográfica cualitativa para discutir el juego como una de las metodologías que no pueden dejar de introducirse en la educación infantil. Los juegos y juegos son herramientas que guían a los niños hacia el pleno desarrollo.

Palabras clave: Juegos y Juego. Aprendiendo. Educación Infantil. Psicomotricidad.

INTRODUÇÃO

Na educação infantil, sabemos que é preciso propiciar momentos que envolvem jogos e brincadeiras, mas esses momentos precisam ser almeçados de maneiras que envolvam a todas

as crianças e que possibilitem momentos de alegrias e de aprendizagem de todos os alunos envolvidos. Esse trabalho aborda o tema a importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças na Educação Infantil.

Neste sentido Carvalho afirma que:

Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físico e mentais, sem se sentir coagido pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (CARVALHO, 1992 p.14).

O trabalho exposto visa apresentar o desenvolvimento cognitivo e da motricidade das crianças na educação infantil e o quanto tem mudado a maneira de ensinar e de pensar sobre jogos e brincadeiras nas instituições de ensino da educação infantil, ou seja, há alguns tempos se pensava que os jogos e as brincadeiras eram apenas diversões e que não levava a nenhum desenvolvimento do corpo e da mente. Com o passar dos anos, através de observações e estudos, entenderam que além de desenvolver a parte motora dos indivíduos que jogam e brincam, seja correndo ou parado estão desenvolvendo a parte física e intelectual dos indivíduos, basta escolher a melhor estratégia para se aplicar um jogo e conseqüentemente a brincadeira.

Diante do exposto este trabalho vem abordar a importância do lúdico para o desenvolvimento pleno das crianças nas séries iniciais, buscando entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, conhecer de que modo os jogos e as brincadeiras proporcionam, na construção do conhecimento e até que ponto, irá proporcionar na socialização e no desenvolvimento da mesma através de pesquisas bibliográficas que abordam esse tema tão complexo e interessante para o desenvolvimento pleno do ser humano. Nas discussões no referencial teórico os autores ressaltam o quanto as atividades lúdicas são interessantes para a aprendizagem das crianças, e que se não for bem utilizada podem ocorrer distúrbios na aprendizagem das crianças de modo que possa prejudicá-la no futuro na sua vida escolar e no dia-a-dia, na vida social.

O presente trabalho teria por objetivo desenvolver um estudo sobre o lúdico na educação infantil, jogos e brincadeiras a fins de destacar o desenvolvimento integral das crianças nas séries iniciais. Isto é, que os profissionais venham entender a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, conhecer de que modo os jogos e as brincadeiras proporcionam na construção do conhecimento e até que ponto proporcionam a socialização e o desenvolvimento da autonomia da criança.

Mediante a esse tema tão importante para o desenvolvimento da criança, tenho feito minuciosas pesquisas bibliográficas que discutem o tema em questão, com opiniões de vários autores que buscam estratégias e métodos cada vez mais eficientes para o desenvolvimento adequados das crianças utilizando jogos e brincadeiras, pois o brincar faz parte do ser humano desde o princípio da vida, ou seja, se brincar faz parte do cotidiano dos alunos por que não trazer esse momento tão prazeroso para dentro da sala de aula? Gerando um ensino estimulante ao estudante.

DESENVOLVIMENTO

No que se refere ao tema jogos e brincadeiras na educação infantil, e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor, dos educandos e discutindo bastante ao longo dos anos em busca de estratégias ou métodos que auxiliam na educação formal nas instituições de ensino deste país e do mundo.

Para favorecer uma aprendizagem significativa às crianças na educação infantil, é necessário oferecê-las atividades que possibilitem construir seu próprio conhecimento, mas para isso acontecer o educador deve utilizar-se de recursos pedagógicos e adaptar-se a essa nova metodologia de ensino.

Durante as pesquisas sobre o tema em questão, os estudiosos debatem profundamente os métodos mais “eficazes” para a realização dos jogos e das brincadeiras nas instituições de ensino. Contudo deveríamos entender que, para a realização de métodos interessantes no qual promova a aprendizagem de todos os estudiosos do tema ressalta a coletividade em prol dos educandos.

Os resultados definem a coletividade como a maior das contribuições na realização de métodos na execução dos jogos e das brincadeiras na educação infantil e nas demais séries da educação formal. Isto é, na vida social ou na escola a individualidade não supera a coletividade.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Ramos, (2014, p. 45) segundo Piaget (1896-1980), ao nascer o indivíduo herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e Neurológicas), que vão amadurecer em contato com o meio ambiente e que predispõem os surgimentos de estruturas mentais.

O autor enfatiza a genética que o ser humano nasce com estruturas neurológicas prontas, porém estudos apontam que apenas a genética não basta, e que o ambiente vai aprimorar as funções genéticas dos seres, ou seja, a convivência no meio ambiente vai amadurecer os sistemas neurológicos das crianças, que com o passar do tempo vai consolidar a maturação do organismo biológico da criança.

“Nessa perspectiva, a criança precisa desenvolver recursos intelectuais que serão utilizados para solucionar uma ampla variedade de situação-problema que surgem cotidianamente”. (RAMOS, 2014, pág.45)

A autora afirma que, quanto mais situações-problemas a criança viver o seu dia-a-dia, vai proporcionar estímulo para que a mesma tente resolver essas situações-problema, levando a criança a pensar cada vez mais.

Ramos (2014 pág. 46) De acordo com Piaget (1995), “O ambiente físico e social coloca a criança diante de questões que rompem o busque comportamentos mais adaptativos. A esse processo ele chama de adaptação.”

Nesse sentido, os autores apontam a importância do meio ambiente para um desenvolvimento cognitivo que leva a uma adaptação de vida que qualquer ambiente que a criança esteja inserida.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida humana, ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo.

Segundo Ramos (2014), “os jogos e brinquedos possibilitam situações desafiadoras em que as crianças ultrapassem sentimentos e fatos, combinando-os entre si e os reelaborando criativamente, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões”.

Dessa maneira Ramos, relata a percepção de criança durante o jogo e o brinquedo para solucionar “problemas” que venham ocorrer durante a brincadeira.

De acordo com Piaget (1994, p.73):

Essas formas de jogo, que consistem, pois, em liquidar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente, mostram, com particular clareza, a função do jogo simbólico, que é a assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades de acomodação. (PIAGET, 1994, p.73)

Logo, para Piaget (1994), “o jogo é essencial na vida da criança, pois prevalece as assimilações. No jogo a criança se apropria daquilo que percebe da realidade”.

O autor enfatiza que o jogo não determina as estruturas em suas modificações, mas pode transformar a realidade.

Também para Vygotsky (1998), “a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança é enorme”. “Segundo esse autor, através do brinquedo a criança aprende a ser livre para determinar suas próprias ações. O brinquedo desenvolve a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.” RAMOS, (2014, p.49).

Para Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), “o brinquedo tem intrínseca com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar.

Segundo os autores, o brinquedo é um dos recursos que mais avança a capacidade cognitiva da criança.

De acordo com Leontiev (1998a, 1998b), o brinquedo surge na criança no início da idade pré-escolar, no momento em que eles sentem a necessidade de agir não apenas com os objetos que fazem parte de seu ambiente físico e que são acessíveis a ela, mas com objetos que ela ainda não tem acesso, o que são objetos pertencentes ao mundo dos adultos.

Nesse sentido, o autor argumenta que as crianças ao observar os adultos, podem relacionar as brincadeiras com o mundo real, mas para Vygotsky afirma que uma brincadeira que interessa a uma criança de três anos pode não despertar nenhum interesse a uma criança de seis anos ou mais, isso ocorre porque a brincadeira não é uma atividade estética, da evolui e se modifica na medida em que a criança cresce.

Outro aspecto importante a ser examinado na brincadeira infantil e sua função no desenvolvimento da criança é o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, ou “Zona de desenvolvimento imediato”, em Vygotsky (2001):

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

O autor afirma que a zona de desenvolvimento real refere-se a aquilo que a criança já domina, e é capaz de realizar sozinho sem a ajuda de um adulto ou de colegas. Já a “zona de

desenvolvimento proximal” refere-se ao amadurecimento da criança que ainda não está consolidada, e precisa de ajuda de outras pessoas.

Winnicott, citado por Sommerhalder (2011) aponta que o jogo conduz naturalmente a experiência cultural, na verdade constitui seu fundamento. A experiência cultural, portanto surge como extensão direta a idade do nascimento: o uso pela criança de um objeto transicional, a primeira possessão não-eu, representa tanto o primeiro uso de um símbolo pela criança quanto às primeiras experiências da brincadeira, que se entenderá do brincar ao brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais, assim diz Winnicott (197, p. 139) que “o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente”.

Segundo os autores, a convivência do dia-dia das crianças com os outros que pertencem ao seu meio ambiente, nas horas de lazer ou de trabalhar manuseando objetos durante os anos de escolaridade, e conseqüentemente desenvolvam a afetividade a socialização e a coletividade celebrando a sua cultura vivida em seu meio ambiente.

Sommerhalder (2011, p. 27) aponta que “o brincar é uma parcela importante da vida da criança, por meio da qual está adquire experiência”.

Dessa maneira a autora afirma que o brincar é tão importante quanto as experiências de vida que proporcionam prazeres e felicidades como viajar, ser promovido no emprego ou ter um filho, pois tudo isso nos propões sentimentos de alegrias que não são diferentes de uma boa brincadeira que nos traz felicidades.

Segundo Sommerhalder (2011, p. 54): “Apesar dos inúmeros desencontros entre jogo e educação escolar ao longo da história, não podemos negar que a ligação entre criança e a atividade lúdica é intrínseca, o que torna inevitável a presença do jogo no cenário escolar”

Portanto, a esse pensamento da autora fica claro a necessidade das escolas não deixar de lado as atividades lúdicas junto com as brincadeiras, pois são atividades de suma importância, pois o desenvolvimento das crianças.

Oliveira (2006, p. 93) ressalta: “A tarefa de educação pode ser pensada como um trabalho de escultor” como aquele “que dá forma, busca-a e a faz emergir”.

A autora orienta o papel da escola e de seus profissionais envolvidos, como parte indispensável para um bom desenvolvimento das aprendizagens das crianças que frequentam as instituições de ensino.

Segundo Sommerhalder (2011, p. 62) “A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das intenções com outras crianças e com os adultos”. Isto é, as crianças necessitam de estímulos e orientação dos adultos e das outras crianças para aprenderem a manusear objetos e aprenderem as regras.

No referido trabalho que aborda o jogo e as brincadeiras, como umas das metodologias que ajuda no desenvolvimento da criança no aspecto cognitivo e na psicomotricidade, Ramos (2014, p.31) apud Almeida (2008, p.17) define psicomotricidade como:

(...) ciências que tem como objetivo de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, objetos e orgânicos. (RAMOS apud ALMEIDA, 2008, p.17)

A autora aponta que para a criança desenvolver plenamente os seus aspectos cognitivo, afetivo e orgânico, é necessário que a criança esteja no estágio de maturação para executar os movimentos necessários para uma determinada brincadeira ou jogo.

Segundo Ramos (2014, p.32) “É com base nessa concepção de psicomotricidade que apresentamos aqui algumas coisas importantes sobre o desenvolvimento psicomotor e sua relação com a aprendizagem.”

A autora enfatiza que para um bom desenvolvimento é preciso nos jogos ser introduzidos os brinquedos para melhor desenvolver a motricidade da criança.

Para Ramos (2014, p.40) “A motricidade promove, através do movimento que tem uma natureza social, a maturação do sistema nervoso. Logo, ela começa pela atuação sobre o meio social para depois modificar o meio físico.

A referida autora ressalta a vida social da criança, e que pode apresentar variação de como seu caso é motivado a se movimentar dentro do seu meio social e esses esquemas serão observados pelo profissional de educação dentro e fora da sala de aula.

Para melhor entender as dificuldades de movimento que a criança pode apresentar é necessário observar a coordenação motora de cada criança que segundo Ramos (2014):

A motricidade ampla com coordenação global define-se como ação simultânea de diferentes grupos musculares na execução de movimentos voluntários, amplos e relativamente complexos. A motricidade fina constitui a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades. (RAMOS, 2014, p.41)

A autora nos orienta que no ato da brincadeira e do jogo, crianças podem apresentar dificuldades em executar um movimento simples ou complexo, e que se detectado algum problema na coordenação motora da criança será mais fácil elaborar atividades que venha ajudar no desenvolvimento do psicomotricidade da criança.

Em relação a Motricidade afirma Ramos apud (Mora, 2011, p. 232) “A coordenação motora fina refere-se à coordenação dos movimentos das mãos, pretendendo conseguir com ela, precisão e exatidão suficiente para possibilitar a realização de atrações que compõem a escrita”.

A autora enfatiza a importância da motricidade fina, que trabalha o movimento das mãos, pois vai de mãos para a execução da escrita dentre outras atividades que requer mais precisão para a execução de determinadas tarefas.

Para Ramos (2014, p. 44) “A psicomotricidade solicita a associação de espaço e tempo conjuntamente, no desenvolvimento de ações num determinado espaço físico e numa sequência temporal, embora alguns autores a entendem como duas funções isoladas.

Segundo a autora a psicomotricidade tem desenvolvimento amplo no ser humano e que não seria necessário que alguns estudiosos da área dividissem essa modalidade do desenvolvimento humano em partes, pois para alguns a psicomotricidade tem desenvolvimento amplo na aprendizagem do ser humano.

Todos devem saber da importância do brincar para o desenvolvimento pleno da criança em relação a sua aprendizagem como um todo, e que essas brincadeiras precisam e devem ser inseridas na educação infantil, Pereira e Sousa (2015, p.4) apud Maluf (2009, p.13) aponta que:

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre as

atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências. (PEREIRA E SOUSA apud MALUF, 2015, p.4)

Segundo o autor, é nos primeiros anos de vida que as crianças adquirem sua formação e seu desenvolvimento posterior, deixando claro a relevância e o papel da educação infantil na formação integral do educando.

Fica exposto acima no texto, que a educação deve promover a integração dos aspectos citados acima no texto que a lei considera a criança um ser completo e ativo.

No Brasil a educação infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, no qual a partir da aprovação da LDB em 1996 a educação infantil passa a ser definida como primeira etapa da educação básica. Nesta direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei nº 9.394/96 na seção II denominada “Da Educação Infantil” ressalta que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, online)

Nesse sentido a educação infantil deve proporcionar bem estar as crianças durante as aulas, se tratando de educação infantil devem inserir jogos e brincadeiras nas atividades produzidas para o bem estar da criança, e que venha promover um bom desenvolvimento na sua aprendizagem como um todo.

Para Lopes, (2005, p. 35) “o jogo para a criança é o exercício, e a preparação para a vida adulta”. De acordo com as ideias da autora, a criança aprende brincando, e que o jogo para criança é o exercício que a autora ressalta que enquanto a criança está simplesmente brincando incorpora valores, conceitos e conteúdo.

De acordo com Teixeira (2010, p.44), “brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa”.

Nesse sentido, podemos perceber que quando a criança brinca assume duas concepções diferentes, ou seja, por meio dessa atividade, ao mesmo tempo em que a criança está brincando se diverte e está produzindo conhecimentos.

Segundo o autor citado no texto acima, a dimensão educativa surge quando o educador utiliza as atividades lúdicas de forma intencional, e que tenha objetivos estabelecidos, tendo em vista, desenvolver aprendizagens aos alunos. E que devemos entender brincando se aprende. Ainda em relação ao jogo e aprendizagem Kishimoto (2011) afirma que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2011, p.41)

A autora ressalta o quanto a brincadeira contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. E que as atividades lúdicas são de fundamental importância para o desenvolvimento infantil da criança, já que é uma atividade sociocultural, empregada de valores, hábitos e mesmos que refletem o modo de agir e pensar de um grupo social. Mas para

a brincadeira contribuir com esses aspectos mencionados no texto, é preciso a orientação do educador durante as atividades propostas. A importância da brincadeira na vida da criança fica explícita nas palavras da Teixeira (2010) quando afirmar que:

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

A autora enfatiza que, para a realização do brincar, o professor precisa ter conhecimento das contribuições dos jogos e das brincadeiras para a criança. E que o professor deve ter consciência que por meio da brincadeira a criança aprende, se socializa, se integra ao grupo, assimilando regras, despertando imaginação, interagindo com todos do grupo. Nesse sentido Teixeira (2010, p. 65) diz que “Para que o brincar aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do valor das brincadeiras e do jogo para a criança, o que indica este profissional conhecer as implicações nos diversos tipos de brincadeiras, bem como saber usá-la e orientá-las”.

A autora esclarece o quanto é importante a participação do professor durante as brincadeiras realizadas pelas crianças na escola. Para que as atividades lúdicas ocorram de forma adequada é necessário que o educador organize o tempo e os espaços adequados para a realização das brincadeiras, e que ofereça materiais para as crianças. Sobre a intervenção do educador Teixeira, (2010) ressalta que:

A intervenção do educador durante as brincadeiras realizadas pelas crianças nas instituições escolares é de suma importância, mesmo que seja no brincar espontâneo. O professor deve oferecer materiais, espaço e tempos adequados para que a brincadeira ocorra em sua essência. (TEIXEIRA, 2010, p.66)

Segundo os autores, as atividades lúdicas podem ser utilizadas no processo de aprendizagem dos educandos, desde que o professor assume a função de mediador desse processo para que haja um aprendizado amplo e eficaz.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. [...] (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

O autor enfatiza a importância do trabalho em grupo para o desenvolvimento afetivo e social entre as crianças, utilizando os jogos e as brincadeiras em grupo dando importância do quanto o outro é importante para a realização da mesma. E que para as brincadeiras e os jogos fluírem de forma adequada é necessário a observação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho possibilitou a construção que as atividades lúdicas influenciam de forma significativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois essas atividades proporcionaram uma aprendizagem significativa para a criança na educação infantil.

Através das pesquisas bibliográficas, ficou evidente a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem dos alunos, sendo reconhecido como um excelente recurso didático na ação do professor em sala de aula, isto é um recurso que proporciona uma aprendizagem envolvente e prazerosa.

Assim os profissionais da educação, devem propor atividades que visem e busque alcançar cada vez mais resultados em prol dos educandos, durante os dias letivos promovendo atividades coletiva e lúdica para uma boa aprendizagem dos envolvidos nesse contexto tão importante para o desenvolvimento humano.

Os estudos feitos até o momento, vem apresentando a grande mudança no ensinar nos dias atuais, ou seja, o quanto tem exigido dos profissionais da educação na sua formação para lidar com um público ímpar e especial na educação infantil.

Diante do exposto, esperamos que os estudos venham contribuir para o desenvolvimento dos educandos, tendo plena consciência da importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

- ANTÉRIO, Djavan, Gomes, Pierre Normando da Silva. Relação sociocultural dos brinquedos artesanais vendidos em feiras livres. Revista educação, realidade. Porto Alegre, V.37, n.3 p 923 – 941. Setembro a dezembro. 2012. Disponível em: http://www.ufrags.br/edu_realidade acesso em: 17/01/2018.
- FERREIRA, Celene de Oliveira, Jaqueline Hackbart. jogos e brincadeiras na educação infantil. castelo branco científica – Ano II – Nº 04 – julho/dezembro de 2013- disponível em. www.castelobrancocientifica.com.br>Acesso em 17 de janeiro de 2018.
- MORAIS, Erivan de Oliveira, ARAUJO, Eudeiza Jesus. Jogos e brincadeiras: O lúdico na educação infantil e o desenvolvimento intelectual. Disponível em: <https://fapb.edu.br/media>> fila acesso em: 20/01/2018
- PAULO, Martins Fontes, 2001. WAJSKOP.G. brincar na pré-escola. São Paulo, editora Cortez, 1995. Disponível em: <artigo: www.centrefeducacional.com.br/fazcont.brme www.scielo.org<pagina1>interfacedepesquisa2.4-resultado> acessado em 18 de janeiro de 2018 às 10:00 horas
- RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. Jogos e brinquedos na escola: ou estação psicopedagogia. Sandra Lima de Vasconcelos Ramos, Editora Respel, (2014. 192 p. II).
- SANTOS, Franciele Rossi. Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil. Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, MG – Brasil, revista vozes do vale: publicação acadêmica nº 01 – Ano I – 05/2012. Disponível em <www.ufvjm.edu.br/vozes> acesso em 17-01-2018.
- SANTOS, Aline Santana, NASCIMENTO, Marilene Batista de Cruz. Ludicidade como prática pedagógica na educação básica: A perspectiva dos professores de uma escola básica. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br>> Acesso em: 21/02/2018.
- SOMMERHALDER, Aline. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender/Aline Sommerhalder, Fernando Donizete Alves – 1.ed. – Curitiba-PR: (CRV, 2011. 12, 3p).
- VIEIRA, Timoteo Madaleno, MENDES, Francisco Dyonísio, GUIMARÃES, Leonardo Conceição. Aprendizagem social e comportamento agressivo e lúdico de meninos pré-escolares. Disponível em <<https://www.scielo.br/prc>> acesso em 18/01/2018.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN
SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH DOWN SYNDROME
INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN

Fabiane Marques Teixeira de Amorim Silva
marquesfabiane881@gmail.com

AMORIM SILVA, Fabiane Marques Teixeira de. **Inclusão escolar de alunos com síndrome de down.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.30, p. 27 – 37, dezembro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antônio de Araujo Gomes

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho, a partir do tema inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, proporciona a compreensão da importância do processo inclusivo e educacional para alunos com necessidades especiais. Este artigo tem como objetivo apresentar os amparos legais para a inclusão de alunos com síndrome de Down e as dificuldades enfrentadas por eles no processo de aprendizagem. Para o desempenho deste trabalho se fez necessário realizar uma pesquisa bibliográfica em teses de mestrado, livros, revistas e legislação sobre a inclusão escolar. Desse modo, compreende-se que este artigo se constitui de conteúdos que possibilitam o entendimento sobre a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, mas, precisamente daqueles com o problema genético desenvolvido pela síndrome de Down. Também, pode-se observar que a partir deste trabalho é possível fazer uma análise sobre as leis que definem a inclusão dos indivíduos com essa síndrome, pois, a partir desta perspectiva, percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ser proporcionado a todos os sujeitos da aprendizagem, ou seja, a todos os alunos. Portanto, pode-se afirmar que, independentemente das dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem de pessoas com o diagnóstico da síndrome de Down, é necessário e é possível promover a inclusão escolar desses alunos na sala de aula regular, ambiente de interação e aprendizagem.

Palavras-chaves: Inclusão. Aluno. Síndrome de Down.

ABSTRACT

The development of this work, based on the theme school inclusion of students with Down's syndrome, provides an understanding of the importance of the inclusive and educational process for students with special needs. This article aims to present the legal support for the inclusion of students with Down's syndrome and the difficulties faced by them in the learning process. For the performance of this work, it was necessary to carry out a bibliographic research in master's theses, books, magazines and legislation on school inclusion. Thus, it is understood that this article consists of contents that enable the understanding of the educational inclusion of students with special needs in the regular education system, but precisely those with the genetic problem developed by Down's syndrome. Also, it can be observed that from this work it is possible to make an analysis on the laws that define the inclusion of persons with this syndrome, because, from this perspective, it is realized that the teaching and learning process must be provided to all subjects of learning, that is, all students. Therefore, it can be said that, regardless of the difficulties faced in the learning process of people with the diagnosis of Down's syndrome, it is necessary and possible to promote the school inclusion of these students in the regular classroom, an environment of interaction and learning.

Keywords: Inclusion. Student. Down's syndrome.

RESUMEN

El desarrollo de este trabajo, basado en la temática de inclusión escolar de estudiantes con síndrome de Down, permite comprender la importancia del proceso inclusivo y educativo de estudiantes con necesidades especiales. Este artículo tiene como objetivo presentar el sustento legal para la inclusión de estudiantes con síndrome de Down y las dificultades que enfrentan en el proceso de aprendizaje. Para realizar este trabajo fue necesario realizar investigaciones bibliográficas sobre tesis de maestría, libros, revistas y legislación sobre inclusión escolar. Por lo tanto, se entiende que este artículo consta de contenidos que permiten comprender la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales en el sistema educativo regular, pero precisamente aquellos con el problema genético desarrollado por el síndrome de Down. También se puede observar que a partir de este trabajo es posible realizar un análisis de las leyes que definen la inclusión de las personas con este síndrome, ya que, desde esta perspectiva, queda claro que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser proporcionado a todos. sujetos de aprendizaje, es decir, todos los estudiantes. Por lo tanto, se puede afirmar que, independientemente de las dificultades que enfrentan en el proceso de aprendizaje de las personas diagnosticadas con síndrome de Down, es

necesario y posible promover la inclusión escolar de estos estudiantes en el aula regular, un ambiente de interacción y aprendizaje.

Palabras clave: Inclusión. Alumno. Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

Pessoas com necessidades especiais sempre fizeram parte do mundo, seja em famílias ricas ou pobres. Infelizmente, algumas pessoas em nossa sociedade enxergam as pessoas com necessidades especiais como coitados, e isso inclui as pessoas com síndrome de Down. Este trabalho de pesquisa foi escrito com o intuito de conhecer e compreender melhor o desenvolvimento da criança com essa síndrome no âmbito escolar, através da apresentação e do conhecimento das leis que visam garantir este direito. Assim, pode-se afirmar que o principal objetivo deste trabalho é compreender o processo de inclusão dos alunos com síndrome de Down.

Também, pode-se afirmar que o desenvolvimento do tema abordado neste artigo tem como característica a seguinte questão problema: as instituições de ensino propõem políticas pedagógicas que proporcionem a inclusão de alunos com Síndrome de Down a partir da base legal, o que significaria o processo da inclusão escolar estabelecido por lei?

Para melhor desenvolvimento deste trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica através de estudos reflexivos e científicos de monografias, teses de mestrado, livros e revistas que apresentam concepções e estudos sobre a inclusão de alunos com a síndrome em questão. Além disso, procurou-se relacionar a influência da família e da escola para favorecer o processo de aprendizagem e, finalmente, contribuir como fonte de pesquisa e esclarecimento com todos que se interessam pelo assunto.

De acordo com o tema estabelecido neste artigo, foram construídos capítulos que apresentam conceitos sobre a síndrome de Down, aspectos legais do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, contextualizado a partir da Síndrome de Down, bem como as dificuldades e limites enfrentados pelos alunos inseridos no sistema regular de ensino, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, compreende-se que este artigo apresenta contexto relevante para o processo de inclusão escolar.

CONCEITO DE SÍNDROME DE DOWN

De acordo com a FSD (Fundação Síndrome de Down), a síndrome de Down foi descrita em 1866 por John Langdon Down, que após muitos estudos e muitos anos depois teria essa síndrome batizada com o seu nome. Na verdade, Down havia descrito um grupo distinto de pessoas com uma deficiência, ou melhor, um comprometimento intelectual, como uma doença da Idiotia Mongólica.

Somente anos mais tarde, em 1958, essa síndrome veio a ser identificada, através dos estudos do geneticista francês, Jérôme Lejeune, que identificou as anomalias e alterações sofridas pelos cromossomos e que acarretavam nessa síndrome, colocando, para isso, o nome de Down em referência aos primeiros estudos feitos pelo médico John Langdon Down, passando a ser conhecida como síndrome de Down.

Diante de seus estudos, ele descobriu que a causa da Síndrome de Down era genética, pois até então, todas as literaturas relativas ao assunto apenas descreviam as características que indicavam a síndrome como uma aberração cromossômica, sendo a principal causa genética da deficiência mental.

Uma pessoa com síndrome de Down pode apresentar todas ou algumas características das seguintes condições físicas: olhos amendoados, orelhas pequenas e arredondadas, uma prega palmar transversal única (também conhecida como prega simiesca), dedos curtos, fissuras palpebrais oblíquas, ponte nasal achatada, língua protrusa (devido à pequena cavidade oral), pescoço curto, pontos brancos na íris conhecidos como manchas de Brookfield, uma flexibilidade excessiva nas articulações, defeitos cardíacos congênitos, entre outros, que ajudam a identificar a síndrome.

Não devemos esquecer, em nenhum momento, das grandes diferenças existentes entre os vários indivíduos com SD no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais, para citar apenas algumas e que serão poderosos modificadores e determinantes do comportamento a ser definido como características daquele indivíduo. (SCHWARTZMAN apud Voivodic, 2011, p.42).

Apesar da aparência muitas vezes comum entre as pessoas com síndrome de Down, é preciso lembrar que o que caracteriza realmente o indivíduo é a sua carga genética familiar, que faz com que ele seja parecido com seus pais e irmãos.

As crianças com síndrome de Down encontram-se em desvantagem em níveis variáveis, já que a maioria dos indivíduos com tal síndrome possuem deficiência mental leve a moderada. Além disso, eles podem ter sérias anomalias afetando qualquer sistema corporal.

Outra característica frequente é a microcefalia, o que faz com que a criança nasça com um reduzido peso e com o tamanho do cérebro bem menor que o normal. Dessa forma, o progresso na aprendizagem é também tipicamente afetado por doenças e deficiências motoras, com doenças infecciosas recorrentes de problemas no coração, problemas na visão (miopia, astigmatismo) ou estrabismo e problemas na audição.

A síndrome de Down poderá ter quatro origens possíveis. Das doenças congênitas que afetam a capacidade intelectual, a síndrome de Down é a mais prevacente e melhor estudada. Esta síndrome engloba várias alterações genéticas das quais a trissomia do cromossomo 21 é a mais frequente (95% dos casos), caracterizada pela presença de uma terceira cópia do cromossomo 21 nas células dos indivíduos afetados.

Outras desordens desta síndrome incluem a duplicação do mesmo conjunto de genes. Dependendo da efetiva etiologia, a dificuldade na aprendizagem pode variar de mediana para grave. Os efeitos da cópia extra variam muito de indivíduo para indivíduo, dependendo da extensão da cópia extra, do background genético, de fatores ambientais e de probabilidades.

A síndrome de Down pode ocorrer em todas as populações humanas e efeitos análogos foram encontrados em outras espécies como chimpanzés e ratos. A trissomia 21 é a causa de aproximadamente 95% dos casos observados da síndrome, 88% dos casos originários da não disjunção meiótica no gameta materno e 8% da não disjunção no gameta paterno neste caso, a criança terá três cópias de todos os genes presentes no cromossomo 21.

Muito raramente, uma região do cromossomo 21 poderá sofrer um fenômeno de duplicação. Isto levaria a uma quantidade extra de genes deste cromossomo, mas não de todos, podendo assim haver manifestação da síndrome de Down.

Além das prováveis causas já citadas que podem gerar a síndrome de Down, não se pode esquecer que a idade da mãe também influencia: quanto maior a idade da mãe, maior o risco da ocorrência da síndrome.

Estima-se que a incidência da síndrome de Down seja, de em cada 660 nascimentos, o que torna esta deficiência uma das mais comuns a níveis genéticos. A idade da mãe influencia bastante o risco de concepção de bebê com esta síndrome: em idade de 20 é de 1/1925, em idade de 1/1205, em idade de 30 é de 1/885, e aos 49 de 1/11. As grávidas com risco elevado de ter um filho afetado por esta síndrome devem ser encaminhadas para consultas de aconselhamento genético, no âmbito das quais poderão realizar testes genéticos (como a amniocentese).

Devido aos avanços da medicina que hoje trata os problemas médicos associados à síndrome com relativa facilidade, a expectativa de vida das pessoas com síndrome de Down vem aumentando incrivelmente nos últimos anos.

Em 1989, subiu para 50 anos. Atualmente são cada vez mais comuns pessoas com Síndrome de Down chegarem aos 60, 70 anos com a expectativa de vida muito parecida com a população em geral.

Vários aspectos podem contribuir para um aumento do desenvolvimento da criança com síndrome de Down: intervenção precoce na aprendizagem, monitorização de problemas comuns como a tireoide, tratamento medicinal sempre que relevante, um ambiente familiar estável e condutor, práticas vocacionais, são alguns exemplos. Por um lado, a síndrome de Down salienta que a educação pode produzir excelentes resultados, independentemente do início. Assim, o empenho individual dos pais, professores e terapeutas com estas crianças pode produzir resultados positivos inesperados.

Diante disso, a síndrome de Down é um problema que não existe solução, vale destacar que para haver uma melhor desenvoltura, a criança Down precisa ser incentivada pelos pais para que possa desenvolver suas potencialidades. A criança precisa ser incentivada pelos pais para possíveis atitudes de independência como comer sem ajuda, vestir-se, utilizar o banheiro e nas tarefas de casa.

Diante disso, o autor diz que:

Os portadores de síndrome de Down têm capacidade de aprender. Dependendo da estimulação recebida e da maturação de cada um, o desenvolvimento afetivo e emocional da criança também adquire papel importante (Werneck, 1995, p. 164).

Por isso, são muito importantes todos esses cuidados para com essas crianças com Down vencerem as barreiras sem medo de ser felizes, já que sabemos que eles são capazes de aprender e altamente amáveis em nível de relações pessoais, quando bem trabalhadas e aceitas pela família, que se caracteriza como elemento fundamental neste processo de desenvolvimento de potencialidades e de inclusão.

AMPAROS LEGAIS SOBRE A SÍNDROME DE DOWN

O decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, instituiu a política nacional para a integração da pessoa com necessidades especiais, seja ela qual for. O Brasil tem um conjunto de normas que garantem proteção absoluta para quem tem síndrome de Down: direito à educação e oportunidades de desenvolvimento iguais.

Veremos logo a seguir alguns pontos abordados nas principais leis vigentes em nosso país, dentre elas, a Legislação, a Constituição e a Lei das Diretrizes e Bases de Educação:

- Constituição: o artigo 208 determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Esta Lei estabelece a divisão do ensino regular e especial, admitindo a possibilidade de substituição do regular pelo especial.
- Constituição Nacional (Carta política de 1988): Estabelece em seus ditames o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, Inciso III), visando à plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular. Como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade.

O presidente da república, no uso da atribuição que lhe confere o art.84, inciso IV, da constituição e tendo em vista o disposto na lei n 7.853, de 24 de outubro de 1989, alterada pela lei de n 8.028, de 12 de abril de 1990, decreta:

Capítulo I.

Das disposições iniciais:

Art.1. A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência é o conjunto de orientações normativas, que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art.2. A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiências, seus princípios, diretrizes e objetivos obedecerá ao disposto na lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, e ao que estabelece este decreto.

Art.3. Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, um caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica, ou anatômica, que geram incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Capítulo II.

Dos princípios:

Art.4. Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência nortear-se-á pelos seguintes princípios:

I – Desenvolvimento de ação conjunta do estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração de pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural.

II – Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais, que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrente da constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;

III – Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismo.

Capítulo III.

Das diretrizes:

Art.5. São diretrizes da política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência:

I – Estabelecer mecanismos que aceleram e favoreçam o desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência;

II – Adotar estratégias de articulação com órgão público e entidades privadas, bem como organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta política;

III - Incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitando as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer;

IV – Viabilizar a participação das pessoas portadoras de deficiência em todas as fases de implantação desta política, por intermédio de suas entidades representativas;

V – Ampliar as alternativas de absorção econômica das pessoas portadoras de deficiência;

VI – Garantir o efetivo atendimento a pessoas portadoras de deficiências, sem o indesejável cunho de assistência protecionista;

VII – Promover medidas visando à criação de empregos, que privilegiam atividades econômicas de absorção de mão-de-obra de pessoas portadoras de deficiências;

VIII – Proporcionar ao portador de deficiências qualificação e incorporação no mercado de trabalho.

Capítulo IV.

Dos objetivos:

Art.6. São objetivos da política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência:

I – O acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

II – Integração das ações dos órgãos públicos e entidades privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte e assistência social, visando à prevenção das deficiências e a eliminação de suas múltiplas causas;

III – Desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais das pessoas portadoras de deficiência;

IV – Apoio à formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência;

V – Articulação de entidades governamentais e não governamentais, em nível federal, estadual do direito Federal e Municipal, visando garantir efetividade aos programas de prevenção, de atendimento especializado e de integração social. (BRASIL, 1990, s/p.)

Como se pode perceber, a questão da inclusão vai muito além de querer mudar o mundo, de pensamentos e lutas de uma pequena classe, ou ainda, de protestos e lutas de organizações que atendem e lutam pelos direitos das crianças e pessoas, em geral, com algum tipo de deficiência.

É uma problemática debatida e defendida por Lei e que deve ser posta em ação. Pensar na inclusão de crianças com necessidades especiais é estar consciente, conhecer e está de acordo com a Legislação Federal que vigora em nosso país.

Sabe-se que as leis norteiam o caminho que a sociedade anseia em alcançar. Sendo assim, para que as pessoas que necessitam de uma educação de qualidade sejam atendidas da melhor forma, é preciso conhecer o que a legislação prevê e, principalmente, qual o respaldo legal para os alunos com necessidade educacional especial.

A legislação brasileira garante distintamente a todos o direito à escola, em qualquer nível de ensino e obriga o atendimento especializado aos alunos tidos como “especiais”.

A concepção que a sociedade possui da pessoa com necessidades acaba dificultando a sua inserção no trabalho, conforme mostra a fala da entrevistada com deficiência:

“Tenho síndrome de Down e não quero ser discriminada. Vim cursar o Magistério e vou até o fim”. Assim, Débora Araújo Seabra de Moura se apresentou aos colegas na EE Luís Antônio, em Natal. Apesar da atitude firme, enfrentou professores que a consideravam incapaz e colegas que abusavam de sua bondade. (NOVA ESCOLA, 2006, p.55).

O depoimento acima representa muitas pessoas com síndrome de Down que enfrentam diariamente o preconceito com relação a seu processo de aprendizagem e sofrem pressões quando estão em busca de um trabalho.

E isso não é um fato recente, as pessoas com deficiência, em tempos passados, eram consideradas como seres estranhos, que viviam à margem da sociedade e não tinham direito a nada. Eram ninguém na sociedade.

Isto acontecia muito com as pessoas com síndrome de Down, por seu aspecto físico estranho, por muito tempo foram consideradas criaturas bizarras, enfeitiçadas e inúteis, sendo submetidas a ficarem depositados em porões, sanatórios, conventos, ficando à margem da sociedade.

Hoje, a realidade é outra. A cada dia novos estudos surgem preocupados com a questão da igualdade entre todos e a inserção das pessoas com qualquer tipo de síndrome ou deficiência no meio social, na escola, em casa, enfim, em todos os lugares.

BARREIRAS ENFRENTADAS PELAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

As pessoas com síndrome de Down passam por várias barreiras, que devem ser enfrentadas durante o seu processo de desenvolvimento físico e mental, que é considerado mais lento que as pessoas sem a síndrome.

O desenvolvimento motor dessas crianças também é mais lento. Enquanto as crianças sem síndrome costumam caminhar com 12 a 14 meses de idade, as crianças afetadas geralmente aprendem a andar com 15 a 36 meses.

O desenvolvimento da linguagem, ou seja, da fala, também é bastante atrasado. E, muitas vezes, após atingir a idade adulta, ainda continua sem muito desenvolvimento.

As pessoas que têm síndrome de Down não são citadas e nem precisam da piedade da sociedade e nem de ninguém. Com isso, podemos constatar que o mundo todo muda constantemente e isso se reflete na mudança da forma de pensar e agir das pessoas.

Diante de todas as dificuldades enfrentadas, ainda existe o preconceito e as situações corriqueiras comuns a qualquer pessoa. A sociedade hoje até aceita a criança com deficiência, mas na realidade, muitas vezes, as famílias até escondem seus filhos da sociedade por causa da síndrome de Down.

O nascimento de uma criança deficiente, seja qual for à deficiência, traz à tona uma série de complicações advindas de sentimentos de culpa, rejeição, negação, ou desespero, modificando as relações e sua própria estrutura (BLASCOVI-ASSIS, 1997, p.30).

Isto poderia ser diferente se a família fosse trabalhada desde o primeiro momento em que descobrisse que a criança que está sendo gerada no ventre materno vai ser um filho com deficiência mental.

Hoje em dia, já existem exames que detectam, desde muito cedo, algumas possíveis anomalias genéticas. Entre esses exames, destaca-se a ultra morfológica, que desde os primeiros meses de gestação, consegue perceber se a criança em questão terá ou não a síndrome de Down.

Essa seria uma forma de se trabalhar a família, antes mesmo do parto, para aceitar melhor a criança, começar a conhecer a síndrome e tentar, ainda no pré-natal, inserir mais rapidamente esta criança na sociedade.

Hoje, essas pessoas com síndrome de Down também estão sendo inseridas no mercado de trabalho e, a cada dia, têm sido expostos alguns exemplos de empregabilidade com bons resultados. É crescente o número de empresas de todo mundo que tentam cumprir sua responsabilidade social, através das leis de cotas, que tentam garantir o ingresso, acesso e permanência no mercado de trabalho.

Porém, é conveniente apontar uma reflexão para a opinião pública e sua consciência do que estamos falando. Precisamos sair dos modelos que implicam apenas a inclusão destas pessoas como uma obrigação legal, mas reconhecer suas reais capacidades, competências e habilidades, produtividade, como pessoa humana, em seu exercício de cidadania.

O trabalho é um valor importante na vida humana de qualquer pessoa com ou sem deficiência, deve servir para enriquecer a pessoa, sua personalidade e nunca como fonte de discriminação e sofrimento. No caso das pessoas com Síndrome de Down, o trabalho amplia seu campo de autonomia pessoal, suas relações sociais, sua capacidade criativa, bem como sua identidade enquanto pessoa e satisfação pessoal consigo mesma. Contudo, o trabalho não é um fim em si mesmo, mas meio vital de cumprir sua função social a que pertence. A pessoa com síndrome de Down precisará continuar seguindo sua formação laboral, como qualquer pessoa, mantendo sua forma física saudável, abrindo-se para outras realidades que enriqueçam sua personalidade, para isso precisa de tempo e desenvolvimento individual.

Por isso, o horário e tipo de emprego precisam ser compatíveis e flexíveis para a realização destas atividades e encontrar dia a dia, um sentido à sua rica experiência. Muitas portas foram abertas e sabemos que hoje empregar uma pessoa com deficiência intelectual já é uma realidade possível, contudo, precisamos cada vez mais ganhar espaço e deixarmos nossos preconceitos e resistência para trás.

Muitas vezes, a falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direito, sempre deixando para segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar esse estigma.

É notório, sob esse aspecto, que:

(...) a carga de cobrança social sobre o, indivíduo excepcional (deficiente) se dá em proporções gigantescas, fazendo com que este, cada vez mais, encontre problemas em seu convívio social e tenha menos oportunidades em seu dia a dia, tendo que superar barreiras constantes ou sucumbir-se a elas nas diferentes esferas sociais: no trabalho, na escola, na própria família, no transporte e no lazer. (BLASCOVI-ASSIS, 1997, p. 18).

Dessa maneira, acreditamos que muito ainda precisa ser feito para desmistificar a exclusão, o preconceito e adentrarmos na era da inclusão, onde juntos, alunos ditos normais e alunos com síndrome de Down ou com qualquer outro tipo de deficiência, aprendamos uns com os outros a conviver em uma sociedade mais igualitária.

Acredita-se que a primeira grande barreira será a inclusão de crianças com síndrome de Down em classes comuns de escolas regulares e vendo esses alunos não como diferentes ou com indiferença, mas como seres integrantes do meio social e responsáveis por infinitas trocas de conhecimento. Superando esta fase, acredita-se que 60% das barreiras serão ultrapassadas.

OS LIMITES E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

A escola é um direito de todos, garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a criança com síndrome de Down exerce este direito, tal como qualquer outra com ou sem dificuldade.

No Ensino Fundamental, a inclusão se dá com maior importância, considerando ser esta a base do saber e da adaptabilidade das crianças, pois, as crianças com síndrome de Down não devem ser isoladas das outras ou do convívio social, pelo contrário, o estímulo precoce e o convívio com crianças de todos os tipos contribuem para o seu desenvolvimento.

Remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem diferentemente. (CARVALHO apud Voivodic, 2011, p.31 e 32).

Além disso, as crianças com síndrome de Down também têm direito de estudar como qualquer outra criança de sua idade, pois, como sabemos, essas crianças, assim como todos os outros alunos com necessidades educativas especiais, devem participar do processo de inclusão sem seguir um modelo de implementação.

É importante respeitar essas diferenças de assimilação e desenvolvimento do saber, pois cada um, independentemente de ter ou não uma deficiência, tem seu tempo para apreensão dos conteúdos trabalhados em sala. Pois, cada criança tem a sua dificuldade e seu limite em seu processo de aprendizagem e não se pode estabelecer um modelo a ser seguido neste processo. Afinal:

Qualquer que seja a perspectiva, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pressupõe que a escola tem de encontrar respostas em consonância com as potencialidades e as capacidades que é possível desenvolver. Nesse sentido não tenho dúvidas de que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais solidários, facilita a aprendizagem dos alunos que têm mais dificuldades. (MARTINS, 2009, P. 29)

A criança com síndrome de Down tem seu processo de aprendizagem mais lento do que as outras crianças, mas isso não quer dizer que ela não aprende. Num processo de aprendizagem cooperativa, onde todos se ajudam e aprendem uns com os outros, auxilia e muito nesse processo de aprendizagem como se poderá ver mais adiante.

As crianças com síndrome de Down não devem ser julgadas a nível de aprendizagem somente pelas suas características física e mental, mas também pela docilidade e pela capacidade que estes seres pequeninos têm de aprender, talvez não com o mesmo potencial, mas com a mesma curiosidade e desejo semelhantes aos demais.

As pessoas com Down têm uma vontade de aprender que é alucinante e possuem uma força de vontade surpreendente, que muitos jovens ditos "normais" não têm, sendo capazes de muitas habilidades, seja na educação ou no trabalho.

Sendo assim:

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças como um valor – e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, ativa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem (LEITÃO apud Martins, 2006, p.28).

Diante disso, é evidente que a inclusão educativa e social é a base para qualquer tipo de deficiência e a base para qualquer tipo de reflexão diante do mundo no qual estão inseridos.

Com isso, é preciso uma sensibilidade maior no processo pedagógico e os professores terão que saber o nível de aprendizagem dessas crianças que têm necessidades especiais.

A entrada na escola regular, sem dúvida, é um momento de extrema importância para qualquer criança. No entanto, a educação para crianças especiais, não implica no aproveitamento das demais.

Antes de incluir os alunos com Down na sala de aula devemos preparar a turma para receber o aluno. Antes de o aluno chegar, a turma deve ser esclarecida a respeito da deficiência do novo aluno e, dessa forma, poderão se ajudar mutuamente. É de extrema importância criar um clima de expectativa positiva com relação às possibilidades de aprendizagem do aluno e agrupar os alunos desde o primeiro dia de aula. A competência do professor é muito importante nesse momento em sala de aula, porque é a partir dos métodos usados pelos professores que as crianças não vão enxergar preconceitos em sala de aula ou na sua rotina do dia a dia.

Adentrar em questões que se referem à aprendizagem escolar está longe de ser um tema recente e/ou passível de uma única área de análise. Mesmo assim, acreditamos que em meio aos inúmeros aspectos que circundam essa questão ainda nos resta a possibilidade de análise das interfaces existentes entre o não aprender e o aprender, considerando a imagem que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem. (BESSA apud Martins, 2009, p. 288).

Afinal, todos os alunos, independentemente de ter algum tipo de síndrome, tem que ter respeitado seu processo de aprendizagem, seus limites, suas descobertas e seu tempo de assimilação do conteúdo.

Dentro da escola podemos constatar que existe uma heterogeneidade de visões sobre o que significa aprender e este ciclo aumenta quando se trata de aluno que apresenta algum tipo de interrupção ou falha nessa ordem. Esse processo muitas vezes é interrompido devido ao trabalho de professor que não procura levar em consideração os diferentes níveis e processos de aprendizagem.

É fundamental, pois, a compreensão de que a inclusão e a integração de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo contexto de vida. Ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade, dependem, pois, da ação de cada um de nós. Deve-se lutar constantemente por uma educação melhor, por pessoas melhores, por um país melhor. Não devemos assistir aos processos educacionais e sociais se desenvolverem como meros espectadores. É necessário que cada ser humano batalhe para construir um mundo mais humano e igualitário para todos, onde a exclusão dê lugar à inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste artigo, compreendeu-se que a inclusão de alunos com síndrome de Down é necessidade emergente para os dias atuais, pois estamos em um mundo avançado e globalizado, e já não se pode utilizar da discriminação no processo de ensino e aprendizagem, todos os indivíduos têm direito de desenvolver-se cognitivamente em sala de aula.

No processo de inclusão de alunos com síndrome de Down, pode-se observar limitações e dificuldades no desenvolvimento de ações inclusivas, mas, independentemente dessas respectivas dificuldades institucionais, o sistema de ensino deve se adequar para cumprir a inclusão escolar, cumprindo seu papel fundamental, a saber, formar cidadãos a partir do desenvolvimento cognitivo e da construção de conhecimento elaborado disseminado em sala de aula.

A legislação que trata do processo de inclusão escolar é clara e objetiva. A partir das leis, pode-se observar que as políticas públicas e, em particular da educação, estabelecem regras e critérios a serem desenvolvidos e cumpridos pelos estabelecimentos educacionais, proporcionando a inserção e inclusão de alunos com necessidades especiais.

Assim, pode-se destacar que o sistema regular de ensino deve valorizar o ser diferente com a compreensão que ser diferente é normal, pois é a partir das diferenças que se constitui uma nação diversificada culturalmente e socialmente nas comunidades escolares e sociais.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 6023. Informação e documentação: referências; elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M. Lazer para deficientes mentais: Um relato de experiência. In: MARCELLINO, N. C. (Org). Lúdico, educação física. RS, Editora Unijuí, 1999, p. 101-111.
- BLASCOVI-ASSIS, S. M.; PEIXOTO, B.O. FIAMENGHI JR., G.A. Preferência e dificuldades em atividades de lazer e trabalho para um grupo de pessoas com deficiência física. Licere, Belo Horizonte, v.7, n.1, 2004.
- _____. Pedagogia profana - danças, piruetas e mascaradas - Jorge Larrosa – 2007.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Múltiplos olhares sobre a inclusão. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2009.
- VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- WERNECK, Claudia. Muito prazer eu existo: um livro sobre pessoas com síndrome de down. 4a.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THE IMPORTANCE OF LITERATURE IN EARLY EARLY EDUCATION
LA IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Fabiane Marques Teixeira de Amorim Silva
marquesfabiane881@gmail.com

AMORIM SILVA, Fabiane Marques Teixeira de. **A importância da literatura na Educação Infantil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.30, p. 38 – 48, dezembro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Oliveira Pereira

RESUMO

Com a ascensão da classe burguesa e o boom na indústria revolucionária, acontece uma transformação no modo de vida dessa classe, inclusive na estrutura familiar e na necessidade de uma escolarização específica para o ensino e desenvolvimento das crianças. Surge a partir daí a expressão infância e a necessidade de uma literatura infantil, que comportasse o novo estilo de ensino. Este artigo apresenta como objetivo geral investigar sobre a literatura infantil e como objetivos específicos: a) saber quando surgiu e o que é literatura infantil; b) o uso da literatura infantil na escola e c) a contribuição da literatura clássica na educação infantil. Para estruturar o referencial teórico norteador do estudo, foram consultados os seguintes autores: Paulo Ghiraldelli JR. (2003), Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2000), Antoine Compagnon (2003), Ana A. Souza (2017), Regina Zilberman (2012), Nelly Novaes Coelho (1991), Ligia Cademartori (2010), LDB (1996), PCN (1997), RCN (1998), entre outros. Espera-se, concluído o artigo, contribuir para a reflexão sobre a importância da literatura na educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Infância. Literatura.

ABSTRACT

With the rise of the bourgeois class and the boom in revolutionary industry, there is a transformation in the way of life of this class, including the family structure and the need for specific schooling for the teaching and development of children. From there, the expression childhood and the need for a children's literature that would support the new teaching style arises. This article presents as a general objective to investigate children's literature and as specific objectives: a) to know when it appeared and what children's literature is; b) the use of children's literature at school and c) the contribution of classical literature to children's education. To structure the theoretical framework guiding the study, the following authors were consulted: Paulo Ghiraldelli JR. (2003), Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2000), Antoine Compagnon (2003), Ana A. Souza (2017), Regina Zilberman (2012), Nelly Novaes Coelho (1991), Ligia Cademartori (2010), LDB (1996), PCN (1997), RCN (1998), among others. It is hoped, once the article is concluded, to contribute to the reflection on the importance of literature in early childhood education.

Keyword: Early childhood education. Childhood. Literature.

RESUMEN

Con el ascenso de la clase burguesa y el boom en la industria revolucionaria, hay una transformación en la forma de vida de esta clase, incluida la estructura familiar y la necesidad de una escolarización específica para la enseñanza y el desarrollo de los niños. A partir de entonces surgió la expresión infancia y la necesidad de una literatura infantil que se acomodará al nuevo estilo de enseñanza. Este artículo tiene como objetivo general investigar la literatura infantil y los siguientes objetivos específicos: a) conocer cuándo surgió y qué es la literatura infantil; b) el uso de la literatura infantil en la escuela y c) la contribución de la literatura clásica a la educación infantil. Para estructurar el marco teórico que guió el estudio, se consultó a los siguientes autores: Paulo Ghiraldelli JR. (2003), Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2000), Antoine Compagnon (2003), Ana A. Souza (2017), Regina Zilberman (2012), Nelly Novaes Coelho (1991), Ligia Cademartori (2010), LDB (1996), PCN (1997), RCN (1998), entre otros. Una vez finalizado el artículo se espera contribuir a la reflexión sobre la importancia de la literatura en la educación infantil.

Palabras clave: Educación infantil. Infancia. Literatura.

INTRODUÇÃO

A presença da Literatura Infantil na vida das crianças, têm uma grande relevância para o desenvolvimento intelectual e social, uma vez que está sempre abordando a realidade, expondo em seus escritos, os mais variados anseios duradouros, variando sempre o contexto. Esse novo ideal literário possibilita a abertura de novos horizontes e assim dando

oportunidades aos indivíduos uma posição crítica diante dos problemas que são percebidos.

Com a ascensão da burguesia nos anos 30 e a revolução industrial, a classe burguesa se encontrava em nível diferente nesse momento dentro do ciclo da sociedade, por esse motivo surge à necessidade de uma escolarização para os filhos destes que não queriam mais que seus filhos continuassem em um nível inferior na atual sociedade que emergia. A partir desta proposta de reorganização da estrutura familiar, que olhavam para as crianças como adultos em potencial, ou seja, em desenvolvimento até alcançarem a maturidade; um olhar novo na direção das crianças, gera um novo termo —infantill, que leva à necessidade de uma reorganização na estrutura de ensino da educação, e com isso, um novo material foi elaborado para dar suporte aos professores, que não estavam acostumados com um novo estilo de ensino, ajudando-os na hora da aula com a administração da língua e do processo de escrita, o conhecido até os dias atuais, como material didático. Esse material, no entanto, fez com que a literatura literária fosse, como assim dizer, esquecida, colocada um pouco de lado, sendo usada a partir de recortes grotescos da literatura clássica.

Desse modo, os questionamentos, o que é literatura infantil? Para que serve? Ela é escrita por crianças ou por adultos? Essa nova escrita consegue compor os aspectos que torna uma literatura literária? O que vem a significar de fato o novo termo infantil?

Este artigo é de cunho qualitativo, descritivo e interpretativo, e tem como objetivo geral abordar sobre a —Importância da Literatura na Educação Infantill, e como objetivos específicos: a) descrever o que é literatura infantil; b) a literatura infantil na escola e c) a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da criança a partir da educação infantil.

Desse modo, o referido artigo compreende o surgimento de uma nova literatura, as motivações que levaram para o seu aparecimento e qual a sua função no meio da sociedade que a norteia.

COMO SURGIRAM A LITERATURA INFANTIL

No século XX, em meados dos anos 30, ocorreu uma inversão de classes sociais, a burguesia industrial ascendia, enquanto ocorria o declínio das oligarquias. Em consequência disso, fez-se necessário, ocorrer algumas mudanças na educação. Vejamos o que diz Ghiraldelli (2003), sobre os motivos dessa mudança:

Sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais os setores de serviços crescem, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios, ou os aspirantes a tal, querem educação, escolas; pois esses setores querem se adaptar a uma situação que eles prevêm que venha a ocorrer, e que desejam ver ocorrer, se não com a geração que está no trabalho, ao menos com seus filhos: que eles possam vir a trabalhar fora do campo do —serviço físico brutol (GHIRALDELLI, 2003, p. 28).

Após o ocorrido, era necessário uma reestruturação no modo de ensinar a esses novos alunos, surgindo um material compactado, —livros didáticos, muitas vezes questionado, até os dias de hoje, que ajudassem os professores na aplicação das aulas na escola, contendo ensinamentos sobre valores sociais e morais e uma nova cultura estabelecida por essas mudanças no estilo de vida burguês, porém, aconteceu que, os livros clássicos foram ficando meio que esquecidos, proporcionando alguns problemas com relação ao que era de fato literatura, ou

não, a pergunta era: se, esse novo material pedagógico conseguiria suprir as necessidades da literatura tradicional na sala de aula.

A partir deste contexto, a briga entre o material pedagógico e os clássicos literários estava só começando, pois, na era Vargas (período marcado por muitos conflitos, ditadura e revoluções), foi decretado um novo programa de ensino que veio com a fundação do Ministério da Educação, juntamente com o Ministério da Saúde Pública, em 18 de novembro de 1930, tendo à frente Francisco Campos, que tinha conhecimento na área, revolucionando a educação da época, concretizando as novas diretrizes da educação pública, incluindo o curso primário. A constituição de 1937 determina a nova fase da democracia na educação nacional e cultural brasileira. É nesse cenário que surge a literatura infantil/juvenil, mas ainda há um longo caminho a percorrer para chegar na literatura infantil que conhecemos hoje, e ser aceita como campo literário.

CULTURA/LITERATURA/INFANTIL: DIFERENÇAS E EQUILÍBRIO

Antes de apresentarmos o que é Literatura Infantil, tenhamos em mente, que se faz necessário compreender o que significa: cultura, literatura e o que é infantil/infância/criança.

Cultura

Como construir uma literatura sem conhecimento de mundo, seja realista ou fictícia? Segundo o dicionário Aurélio, cultura é —2. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade (2000, p. 197). Para Martins, cultura é o modo como indivíduos ou comunidades respondem às suas próprias necessidades e desejos simbólicos. [...]. A essa construção simbólica, que vai guiar toda a ação humana, dá-se o nome de cultura (2009).

Considerando as afirmações acima, pode-se dizer que cultura é tudo que define uma sociedade, seus costumes e modo de vida, incluindo sua língua e sua escrita. Portanto, é importante observar que, uma literatura sem cultura, é por assim dizer estranha, ou até mesmo, inexistente, pois ela segue padrões quase sempre ligados a uma realidade existencial, ou, um novo modo de vê-la.

Literatura

Literatura, uma das palavras chaves deste texto, se refere, como diz, Aurélio, —1. Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época (2000, p. 429). Então, tudo que é escrito, pode ser considerado literatura? No sentido global, tudo que se tem em uma biblioteca é literatura, no sentido único da palavra, literatura é a escrita da cultura de cada época, incluindo suas variantes.

O sentido restrito era voltado para o estudo dos cânones literários, onde só entravam obras escritas por grandes escritores reconhecidos da história de uma nação. Contudo, a tradição literário usada por Compagnon (2003), nos ajuda, a vermos de forma diferente e

compreendermos o que de fato é uma literatura; ele nos afirma o seguinte:

A tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras. Cada obra nova provoca um rearranjo na tradição como totalidade (e modifica, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição) (COMPAGNON, 2003, online).

A partir deste entendimento, pode-se entender, então, que para ser considerado uma obra literária, basta ajustar-se ao ritmo da sociedade em curso do século presente.

Infantil/Infância/ Criança

Aurélio nos mostra que a expressão *‘infantil’* —1. Próprio da infâncial, é um adjetivo que qualifica um ser, vem do substantivo feminino *‘infância’* —1. Período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. 2. As crianças (2000, p. 387). Souza (2017, p. 19) diz que, —[...] o adjetivo infantil, na literatura, tem sido utilizado para qualificar qualquer escrita que se pretenda voltada para crianças, tenha ela ou não qualidade necessária para merecer o estatuto de literatura, o qual envolve valor estético, histórico e pedagógico. Vale lembrar, que até a ascensão da burguesia o signo *‘infâncial’* era pouco usado, mas não quer dizer que fosse de todo desconhecido.

Para a sociedade burguesa, até ocorrerem mudanças no modo de vida familiar deles e na área da produção mercadológica da revolução industrial, um dos motivos dos quais fez a sociedade em questão voltar a apreciar a criança como ser infantil e diferenciado dos adultos, já que ela era vista como um mini adulto em processo de desenvolvimento para alcançar o auge da maturidade com excelência, uma nova literatura iria proporcionar o aquecimento no mercado livreiro que estava em pleno crescimento dentro da era revolucionária da indústria. Souza (2017), nos explica melhor sobre essa valorização da infância dada pela burguesia:

Implica, antes, com base na materialidade do mercado, a necessária resignificação de conceitos e atitudes, que acompanhou essa transformação social. Nesse sentido, ao discurso da valorização da infância e da literatura infantil pela burguesia, impõe-se outro que revele a consideração da infância em sociedades anteriores e a produção de uma literatura voltada para crianças, no âmbito, é claro, das condições e aspirações de cada época (SOUZA, 2017, p. 39).

Na sequência temos o substantivo feminino *‘criança’*, que indica, segundo Aurélio —1. Ser humano de pouca idade, menino ou menina e no sentido figurado 2. Pessoa ingênua (2000,p.193). Ou seja, o termo não diz que a criança é desprovida de inteligência, e sim, que ela tem a capacidade de aprender, de compreender e de desenvolver seu intelecto. A real necessidade da criança está em ser acompanhada pelos seus, sendo amada e cuidada, lhe proporcionando uma clareza do universo do qual vive. Com isso, como diz Zilberman(2012):

O que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica. Logo, não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, uma vez que os problemas peculiares necessitam ser examinados à luz dos resultados alcançados por escritor; e sim de admitir que, seja pelo conto de fadas, pela

reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com qual compartilha lucros e perdas (ZILBERMAN, 2012, p.16).

Portanto, com base nos conceitos acima, podemos deduzir que uma escrita que contenha a cultura de um povo, encante a criança, proporcionando-lhe um mundo fascinante, dentro da ordem literária, pode sim, ser considerada uma Literatura Infantil, Souza explica, que:

Essa literatura caracteriza-se, sobretudo, pela existência do —maravilhoso!. Tal categoria traduz a qualidade de situações, fatos e personagens circunstanciados no tempo indefinido do —Era uma vez...! e assinalados por um universo de elementos mágicos, poderes sobrenaturais e ações inusitadas que se encerram na clássica fórmula —...e foram felizes para sempre!. É nesse espaço que se mesclam as dimensões estética, histórica e pedagógica da obra literária. É com elementos estéticos que se constrói a essencialidade intrínseca e imanente da literatura, o que lhe confere estatuto de arte, e é da escolha e da organização desses elementos que brotam pelo mágico e o encantatório, que lhe são próprios (SOUZA, 2017, p. 25).

Nesta perspectiva, os textos (escrito ou oral) que contenham todos esses elementos, possuirá respaldo para ser considerado literário, e encontrará aos olhos de crianças, jovens e adultos, alguns que se deleitem sobre eles.

A LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Conforme vimos no capítulo anterior, a Literatura Infantil surge para mudar o modo de ensinar as crianças no ensino escolar primário. Mas, como essa literatura era aplicada na escola? E nos dias de hoje, houve alguma mudança?

UM BREVE RELATO DO CONTEXTO DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Depois da reforma, cresce a importância com a Literatura Infantil, porém, não da forma como se esperava e sim, de uma forma altamente pedagógica, tendo como exclusividade, o ensino da leitura, somente, tendo como ideal, a formação exclusiva de como ser um bom cidadão. Coelho (1991, p. 241) afirma que —Os graus de atuação desse ideal é que decidem do valor ou desvalor da obra, ou seja, se a obra alcançasse seu objetivo, era ótima, se não, era desclassificada, transformando a literatura em apenas material didático, sem muito acrescentar à formação desse aluno, no que diz respeito a um pensamento crítico. Mas, alguns escritores conseguem romper as barreiras e dificuldades que lhes eram impostas, em meio ao mundo novo dos livros didáticos.

Nos anos 1930/40 houveram poucas produções da Literatura Infantil brasileira, mas alguns autores conseguiram estabelecer sua escrita, até os dias atuais; alguns exemplos, como: Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, entre outros. Coelho, mostra um pouco de suas narrativas e de que forma eram classificadas:

[...] que então se ofereciam ao interesse dos leitores: narrativas de pura fantasia (na linha dos clássicos contos maravilhosos); as da realidade cotidiana (registrando experiências do dia-a-dia, em casa, na escola ou em férias, bem familiares à criança);

as da realidade histórica (exaltando a terra brasileira, episódios nacionais ou brasileiros notáveis...); as da realidade mítica (redescobrimo figuras ou lendas folclóricas); e as do realismo maravilhoso (mostrando o —maravilhoso como elemento integrante do Real, tal como fazia o Lobato), (1991, p. 241).

Neste período, acontece o debate; ensino religioso X ensino leigo, pondo em xeque a fantasia e determinando o uso da vida real. Segundo, Coelho, —Tal reação anti fantasia prossegue até os anos 40, provocando sérias polêmicas entre os diferentes grupos e incentivando a produção de uma literatura medíocre e —exemplar, destinada ao campo literário, então oferecido às tarefas escolares (1991, p. 242). Nessa época, os quadrinhos ganham força na área literária, elemento cultural trazido de Nova York, com super-heróis que iriam mudar o mundo, menos o Brasil, que passava por uma crise econômica e por uma crescente violência no país. Com a ajuda da mídia, os quadrinhos cresceram, passando a ser amado por muitos, independente do contexto social do país.

Contudo, quem aqui, não tem ou já teve seu super-herói favorito? Também, não podemos deixar de fora a obra de Arthur Conan Doyle, com o seu queridíssimo Sherlock Holmes que veio para ficar marcado nas páginas da literatura infantil/juvenil. Essas personagens tinham como objetivos mostrar o grande avanço do mundo tecnológico, assim como o realismo (imposto pedagogicamente) atual que a humanidade passava. Na década de 1950 começava um declínio da leitura, dando lugar a era televisiva, mas, foi nessa época, que a literatura infantil voltou a conter o mundo da fantasia, unindo-se ao mundo real, em seu texto literário e também inicia-se o movimento do Teatro Infantil. Nos anos 1960, finalmente se voltou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei nº 4.024, de 20/12/1961, e depois, reformulada nos anos 1970 (Lei 5.692) dando maior importância a leitura para os anos curriculares de 1º e 2º graus, assim nos afirma Coelho (1991):

A leitura, como habilidade formadora básica, é colocada como ponto de apoio das múltiplas atividades propostas aos alunos durante o processo de atividade. Inclusive, o texto literário passa a servir de ponto de partida para o estudo da gramática ou da língua em geral. Com isso, se altera pela base o ensino tradicional, eminentemente teórico (COELHO, 1991, p. 257).

Na década de 1970, em virtude dessa mudança ocorre o aceleramento na demanda de livros literários, inclusive os livros de Literatura Infantil, unindo-se o real e o imaginário primordialmente na Literatura Infantil. Nos anos 1980, eclode novas mudanças, segundo nos mostra Coelho (1991), tais mudanças nos leva à um novo mundo:

[...] nova palavra de ordem: experimentalismo com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/ segura por uma literatura inquieta/ questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa A Sociedade está assentada (COELHO, 1991, p. 259).

A poesia que se revelou junto com a música popular brasileira nos anos 1960, cresceu consideravelmente na década de 1980 e continua até os dias atuais, sendo usada de forma muito importante para o desenvolvimento literário não só entre os adultos, mas também no mundo dos pequeninos.

A APLICABILIDADE DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

Depois que o mundo passou a ver seus pequeninos como crianças de fato (e não como mini adultos), e a sociedade passou a considerar a infância algo importante e de valor, como já falamos, surge uma escola para o ensino dos mesmos e também uma literatura própria para elas, a Literatura Infantil. No entanto, essa Literatura Infantil não foi feita com a mesma finalidade que tinha as outras vertentes literárias, foi escrita por pedagogos da época, e exclusivamente, para o ensino na sala de aula. Zilberman (2012, p. 6) afirma que —[...] os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativol, e que deixou, e muito, a desejar sobre o ensino da literatura literária e que essa prática, infelizmente, permanece até os dias de hoje.

É verdade que existe sim, resquícios dessa literatura propriamente pragmática, mas também, é verdade que ao longo dos anos, a Literatura Infantil foi ganhando campo, mesmo que de forma pequena, dentro do mundo literário, ganhou, perdeu, ganhou de novo e se modificou várias vezes no decorrer dos séculos. Escrita em forma de contos, fábulas, prosa, poesia, quadrinhos, com ilustrações, sem ilustrações, com texto ou sem texto (escrito), apenas ilustrado. O fato é que a literatura infantil foi se adequando à medida que o olhar da sociedade mudava para o significado da infância, encantando e contribuindo para o desenvolvimento dos pequenos. Zilberman, nos fala sobre o procedimento da Literatura na vida dos pequenos nos dias atuais:

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2012, p. 14).

Cademartori (2010, p. 18) também nos fala que, —A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Possibilitando um crescimento e desenvolvimento do leitor, nesse caso, a criança.

A escola no passado ou as atuais, tinham/tem como objetivo ensinar as crianças a viverem o/no mundo, Zilberman (2012) diz:

A literatura infantil, por sua vez, é outro instrumento que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem (ZILBERMAN, 2012, p. 12).

Algumas vezes a eliminação da alegria e o prazer na leitura, digamos que, até mesmo os ensinamentos prazerosos e eficazes que lhe era suposto da obra literária. Quem já não ouviu ou viu essa frase, —lugar de criança é na escolal, uma verdade plena, toda criança tem e deve ter direito a educação; a escola é que tem que, no que diz respeito, a Literatura Infantil, saber conciliar de forma prazerosa e espontânea o ensino dessa literatura para os devidos fins que

lhes cabem dentro e fora da escola. Dando a criança, a possibilidade de crescimento crítico e cognitivo que proporcione um discernimento de como é viver em sociedade. Como afirma Cademartori (2010,p. 19), — a literatura surge como um meio possível de superação da dependência e da carência, por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia de pensamento. Zilberman (2012) ainda complementa que:

É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. Aproveita na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional (2012, p. 18).

Neste contexto, parafraseando as palavras de Souza (2017), a criança necessita ter paixão pela literatura, uma vez que o uso adequado dela lhe ensina a superar os desafios e obstáculos, adquirindo vários conceitos de vivência, entre eles, o valor da amizade. A Literatura Infantil deve ser vista pelos pequeninos como algo precioso, uma arte que lhe causa alegria e ensinamento sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor, em uma leitura atemporal.

A LITERATURA CLÁSSICA COMO CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Observamos nos capítulos anteriores, como a Literatura é composta da arte e cultura de um povo, o olhar diferenciado para o termo infância na era burguesa, o surgimento de uma literatura que compreendesse esse novo estilo de ensinar os infantes e a aplicabilidade na escola, da Literatura Infantil.

A leitura literária proporciona os sentidos da criança quando administrada no processo de aquisição da linguagem de forma lúdica e apreciativa, gerando interesse e gosto pelo que está sendo lido. É possível esperar dos alunos do ensino médio um conhecimento de leitura literária, inclusive os clássicos, os quais são cobrados em vestibulares por todo mundo, ou mais atualmente, no Brasil, pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); porém, o que se vê, são grandes números de alunos com pouca ou nenhuma leitura de textos clássicos literários; segundo a LDB de 96, o inciso III, tem como objetivo para o ensino médio o — aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDB, 1996). Sendo dever da escola aplicá-lo. Vejamos o que diz Cândido referente a humanização está ligada à literatura:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (1995,pg. 249).

De acordo o inciso III e no que diz Cândido, citados acima, podemos perceber que se o aprimoramento do educando como pessoa e intelecto pertence ao ensino médio, e que, a humanização é o processo de formalização do ser; entende-se que esse processo de

desenvolvimento humano e de letramento inicia-se nos ensinamentos anteriores, sendo compreendidas pela educação básica e não somente esta, mas também a educação infantil. E que a literatura tem um importante papel no desenvolvimento escolar, mas segundo o PCN, não é qualquer tipo de literatura que deve ser usada para obter esse fim:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (1997, p. 29).

É indispensável o uso de uma literatura que esteja dentro dos padrões na qual a qualificação literária, enxertando no aluno o gosto pela leitura, mostrando-lhe o quanto ela pode trazer significado à sua vida cotidiana e escolar.

Como já foi apresentado anteriormente, a literatura clássica compreende fatores de mundo que influencia no desenvolvimento da criança, isso pode ser estimulado a partir da educação infantil, Souza, ainda nos mostra o que essa literatura deve conter:

Todavia, é preciso mais do que ficção para marcar uma obra como literária. É necessário que ela contenha um conjunto de categorias que lhe confirmam a verdadeira literariedade: linguagem estética, potencial para a realização e intertextualidade, polifonia, carnavalização, enfim, elementos que sejam capazes de conduzir a obra a revelar, artisticamente, as contradições de seu tempo e não simplesmente reproduzir, em linguagem comum, o ideário moral de determinada época (SOUZA, 2017, p. 32).

Autores como: Ruth Rocha (Marcelo, Marmelo, Martelo), Clarice Lispector (A Vida Íntima de Laura), Cecília Meireles (Ou Isto, Ou Aquilo), Vinícius de Moraes (A Arca de Noé), Monteiro Lobato (Reinações de Narizinho), Lygia Bojunga (A Bolsa Amarela), entre muitos outros escritores, são exemplos da literatura infantil clássica existente, que compreende os fatores citados. Cabe ao professor leitor, ter essa sensibilidade e apreço sobre a literatura que irá ser administrada com seus alunos em sala de aula e fora dela. Segundo, o Referencial curricular nacional para a educação infantil, este momento deve ser:

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence (BRASIL, 1998, p. 143).

O professor é mediador da leitura para os seus alunos, deve criar ambientes e momentos acolhedores para o momento da leitura, de forma coerente, conduzindo a criança para o tempo prazeroso e fantástico do mundo da leitura, e ainda pode trazer à tona histórias de vida, vividas por elas, e do ambiente que a cerca, conduzindo-a a uma avaliação dos diferentes modos de vida de cada uma, colaborando para uma reflexão de si. Cramer enfatiza dizendo, que:

Os professores devem criar dentro de cada sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto positivo. Os professores positivos são realistas, mas sempre procuram o melhor em seus alunos (CRAMER, 2001, p. 86).

A lembrança dos super-heróis que falamos antes, pois bem, é certo que um professor que primazia pela qualidade de ensino, o bom andamento das aulas e as boas escolhas de materiais (mesmo na falta dele), usando o que for possível, poderá ser lembrado, por um ou mais de seus alunos, no futuro, como o super-herói de sua educação primária, profissionais competentes que com ternura e cuidado tornaram sua infância educativa/escolar muito melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi proferido, a preocupação com a literatura no ensino médio é algo registrado na base curricular da educação brasileira. Reconstrução e/ou aprimoramento é de fato necessário e importante, mas a verdade é que a maioria dos alunos passam do ensino básico para o médio desmotivados e desfalcados, no que diz respeito ao processo da leitura literária, especialmente os clássicos. Não seria mais fácil se a apreciação e deleite pelos clássicos fossem iniciados a partir da educação infantil, passando pelo ensino básico e por fim, sendo aprimorado no

ensino médio? Uma criança que entra em contato com os clássicos desde a educação infantil, é esperado que ela crescesse com um olhar mais crítico e aguçado, tornando-se um leitor perspicaz e um melhor conhecedor do mundo a sua volta, sua literatura, sua cultura, ou próximo disso, com relação a leitura literária.

A partir dessa perspectiva, conclui-se que a literatura infantil, mesmo sendo constituída com fins meramente didáticos, vem conseguindo ultrapassar os limites do pragmatismo burguês, encontrado seu lugar de fato dentro da literatura, a partir dos clássicos, e ganhado ampla importância, seja ela, grande ou pequena, na vida de todos que a perpassam, modificando olhares, proporcionando viagens e sonhos que, muitas vezes, só nas páginas de um livro pode-se encontrar, mostrando o seu real valor e fazendo-se conhecida por seu mérito.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC, 1997.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADEMARTORI, Ligia – O que é literatura infantil – [e-book]: coleção primeiros passos – Tatuapé, SP: Brasiliense, 2010.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- CRAMER, E. H.; CASTLE, M. Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil-Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910 – 1989 - Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa; coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos, et al.]. 4. Ed. Ver. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GHIRALDELLI JR., Paulo, 1957 – Filosofia e história da educação brasileira – Barueri, SP: Manole, 2003.
- MARTINS, Maria Helena Pires, 2009 – Tudo é Cultura – Brasil Cultura . O site da cultura brasileira. Disponível em: <http://www.brasilcultura.com.br/menu-denavegaçao/cultura/tudo-e-cultura/>> Acesso em: 21 de setembro de 2018.
- SOUZA, Ana A. Arguelho de literatura infantil na escola [livro eletrônico]: a literatura em sala de aula – 1. Ed. – Campinas, SP: Autores associados, 2017. – (Coleção formação de professores).
- ZILBERMAN, Regina – A literatura infantil na escola – 1 edição digital – São Paulo, SP: Global, 2012.

LEITURA LITERÁRIA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA INTERFACE COM AS NEUROCIÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

LITERARY READING FOR SCIENCE TEACHING IN THE INTERFACE WITH NEUROSCIENCES FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS

LECTURA LITERARIA PARA LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS EN LA INTERFAZ CON LAS NEUROCIENCIAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES

Matheus Juliano Franz
bio.cardoso@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/59725656667142>

FRANZ, Matheus Juliano. **Leitura Literária para o ensino de Ciências na interface com as neurociências para o desenvolvimento das competências socioemocionais.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.30, p. 49 – 56, dezembro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Braga Lopes de Moura - <http://lattes.cnpq.br/1198252075678764>

RESUMO

A relação entre a biblioteca e o ensino de ciências se apresenta como possibilidade de transcender a educação funcional e pragmática para atingir uma educação de transformação do ser que o permite ler e, na medida em que lê, libertar-se. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa foi apresentar uma experiência de utilização da biblioteca em uma escola pública na cidade do Rio Grande como forma de suscitar o interesse no ensino de ciências tendo, como ponto de partida, a leitura de textos literários. A inclusão de textos literários na biblioteca ou em sala de aula pode ser o ponto de partida para a problematização e a investigação tão importantes no processo de formação crítica dos conhecimentos científicos, podendo ser uma atividade realizada de forma interdisciplinar. Nesse ínterim, a biblioteca se caracteriza como alternativa que estimula o interesse dos alunos pelos conteúdos científicos e na mediação do ensino de ciências no contexto pós pandemia. Desse modo, a utilização da biblioteca pode se apresentar como uma prática para motivar os alunos a aprender estimulando uma formação mais contextualizada. Para tanto, a metodologia de investigação é a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-formação obtido por meio das atividades realizadas na biblioteca com o projeto intitulado “Clube de Leitura Literária para o Ensino de Ciências sob o Viés das Neurociências”. Desse modo, o objetivo do presente estudo foi investigar as áreas cerebrais ativadas com a leitura literária e com as macro competências socioemocionais da autogestão, empatia e resiliência para promover a autonomia dos alunos no contexto educacional pós pandemia. Nessa perspectiva, uma das ferramentas que consideramos como forma de suscitar o interesse dos alunos é o uso da biblioteca escolar como alternativa de mediação para o ensino de ciências.

Palavras-chave: Neurociências, leitura, literatura, ensino, ciências.

ABSTRACT

The relationship between the library and science teaching is presented as a possibility of transcending functional and pragmatic education to achieve an education of transformation of the being that allows him to read and, as he reads, to free himself. Thus, the objective of this research was to present an experience of using the library in a public school in the city of Rio Grande as a way to arouse interest in science teaching, having, as a starting point, the reading of literary texts. The inclusion of literary texts in the library or in the classroom can be the starting point for the problematization and investigation that are so important in the process of critical formation of scientific knowledge, and can be an activity carried out in an interdisciplinary way. In the meantime, the library is characterized as an alternative that stimulates students' interest in scientific content and in the mediation of science teaching in the post-pandemic context. In this way, the use of the library can be presented as a practice to motivate students to learn, stimulating a more contextualized formation. Therefore, the research methodology is qualitative research of the research-training type obtained through activities carried out in the library with the project entitled “Literary Reading Club for Science Teaching under the Neurosciences Bias' ". Thus, the objective of the present study was to investigate the brain areas activated with literary reading and with the socio-emotional macro skills

of self-management, empathy and resilience to promote student autonomy in the post-pandemic educational context. In this perspective, one of the tools that we consider as a way of arousing students' interest is the use of the school library as an alternative medication for science teaching.

Keywords: Neurosciences. reading. literature. teaching. science.

RESUMEN

La relación entre biblioteca y enseñanza de las ciencias se presenta como una posibilidad de trascender la educación funcional y pragmática para lograr una educación de transformación del ser que le permita leer y, mientras lee, liberarse. Así, el objetivo de esta investigación fue presentar una experiencia de uso de la biblioteca en una escuela pública de la ciudad de Río Grande como una forma de despertar el interés por la enseñanza de las ciencias, teniendo como punto de partida la lectura de textos literarios. La inclusión de textos literarios en la biblioteca o en el aula puede ser el punto de partida para la problematización e investigación que tan importantes son en el proceso de formación crítica del conocimiento científico, y puede ser una actividad realizada de manera interdisciplinaria. Mientras tanto, la biblioteca se caracteriza por ser una alternativa que estimula el interés de los estudiantes por los contenidos científicos y por la mediación de la enseñanza de las ciencias en el contexto pospandemia. De esta manera, el uso de la biblioteca puede presentarse como una práctica para motivar a los estudiantes a aprender, estimulando una formación más contextualizada. Por lo tanto, la metodología de investigación es una investigación cualitativa del tipo investigación-formación obtenida a través de actividades realizadas en la biblioteca con el proyecto denominado “Club de Lectura Literaria para la Enseñanza de las Ciencias bajo el Sesgo de las Neurociencias”. Así, el objetivo del presente estudio fue investigar las áreas cerebrales activadas con la lectura literaria y con las macrohabilidades socioemocionales de autogestión, empatía y resiliencia para promover la autonomía de los estudiantes en el contexto educativo pospandemia. En esta perspectiva, una de las herramientas que consideramos como forma de despertar el interés de los estudiantes es el uso de la biblioteca escolar como mediación alternativa para la enseñanza de las ciencias.

Palabras clave: Neurociencias lectura. literatura. docencia, ciencia.

INTRODUÇÃO

O ato de ler acompanha o ser humano durante sua vida educacional, portanto é necessário que seja praticado de forma sistemática para consolidar o processo da leitura e conseqüentemente a formação do leitor e o desenvolvimento do gosto literário. A linguagem utilizada na leitura literária não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma forma de expandir a criatividade por meio do imaginário, proporcionando o prazer habitual ou desprazer para essa atividade de leitura.

O termo “mediação” refere-se ao ato ou efeito de mediar; ato de situar-se entre duas coisas. Esse termo junto à expressão leitura literária, refere-se às diferentes práticas, de importância fundamental no processo de formação de leitores, pois envolvem a aproximação entre leitores e textos literários. A mediação de leitura literária abarca experiências que contribuem para o encontro entre leitores e arte literária, dialogando intimamente com a experiência estética do texto literário.

Em Vygotsky (1999) nenhum objeto de estudo desponta como produto concluído, como verdade que pode ser generalizada; ao contrário, revela-se como algo provisório, em constante transformação, que representa determinado contexto. Assim, a escolha dessa abordagem foi uma decorrência da questão de investigação e do objetivo a ser alcançado, que direcionam para esse caminho na busca de compreender o objeto de estudo.

Atualmente, as descobertas das neurociências demonstram que as emoções passaram a ser reconhecidas como fundamentais para ensinar e aprender. Conhecer o funcionamento do cérebro humano, saber que as emoções participam positivamente do desenvolvimento humano, mas que também pode cercá-lo é uma ferramenta imprescindível aos que lidam com o processo de aprendizagem.

As neurociências podem ser definidas como um conjunto de disciplinas que estudam o sistema nervoso, buscando compreender as bases cerebrais da mente pela convergência da neuroanatomia, neurobiologia e da neurofisiologia para decifrar como o cérebro controla o comportamento (COSENZA, 2011; HOUZEL, 2008; LENT, 2010).

Pensar as oficinas como o momento do encontro, possibilita ressignificar esse espaço como oportunidade dos alunos serem protagonistas na dinâmica do contexto escolar. Nessa perspectiva, as oficinas correspondem a um lugar privilegiado que possibilita a compreensão das formas de produção e do funcionamento discursivo, de acordo com a perspectiva do dialogismo, uma vez que nesse espaço circulam diversas linguagens. Ademais, nelas a dialógica é sustentada pelo caráter responsivo do discurso entre os sujeitos (BATTLES, 2003).

Frente ao exposto, as oficinas têm um caráter prático com o propósito de desenvolver reflexões baseadas na tríade sentir-pensar-agir. Para tanto, as competências socioemocionais descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são fundamentais para atingir este propósito.

A definição do problema de investigação suscita várias questões, as quais objetivam nortear a compreensão da proposta do projeto, dentre elas: Como as neurociências podem contribuir para facilitar o papel do mediador frente ao aluno do século XXI? Qual é a importância da leitura literária para construção do conhecimento? Quais são as áreas cerebrais ativadas na leitura literária? Quais são as competências socioemocionais que precisam ser desenvolvidas para potencializar a autonomia do aluno? Qual o propósito das macrocompetências autogestão, empatia e resiliência nas interações intra e interpessoal?

Diante dessa problemática, a mediação da leitura literária tem como fundamento os saberes acerca da importância das competências socioemocionais sob o viés das neurociências no ensino de ciências que poderá contribuir para um resultado exitoso no alcance desse propósito. Assim, o presente estudo justifica-se na importância das competências socioemocionais na esfera educacional sob o viés das neurociências para nortear o protagonismo dos estudantes no ensino de ciências.

As reflexões advindas deste estudo investigativo permitiram estabelecer algumas conexões que marcam o limiar entre as discussões e a formulação de entrelaçamentos promovendo novas reflexões, práticas e pesquisas.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia de investigação é a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-formação obtido por meio das atividades realizadas na biblioteca com o projeto intitulado “Clube de Leitura Literária para o Ensino de Ciências sob o Viés das Neurociências” com maior relevância dos aspectos subjetivos da experiência e do comportamento humano.

O quantitativo dos alunos das três turmas que frequentam a biblioteca foi de 15 (quinze), estando assim composto: 2 (dois) da turma 61, 8 (oito) da turma 71 e 5 (cinco) alunos da turma 81.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos novos contextos educacionais, coloca-se em pauta a perspectiva do sujeito lidar com as adversidades do mundo contemporâneo. Afinal, uma das maiores dificuldades da educação atual é engajar os alunos e motivá-los a estudar, afinal, os atrativos das redes sociais prendem mais atenção do que fórmulas matemáticas e regras gramaticais. Por isso, é importante adotar abordagens metodológicas que estimulem o aluno no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as abordagens educacionais inovadoras que utilizam autogestão despertam o interesse do aluno, pois ele tem voz ativa nas decisões e atividades propostas pela escola. Além disso, o desenvolvimento da autogestão escolar está em conformidade com as competências gerais 6, 7 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, cabe ressaltar, o desconhecimento dos estudantes sobre as áreas cerebrais envolvidas na leitura e da valência emocional com os personagens dos livros, atribuída a competência socioemocional número 9 ao exercitar a empatia.

Oatley (2016) corrobora com a competência supracitada ao demonstrar que o envolvimento com a ficção literária potencializa a empatia e a teoria da mente que derivam tanto da prática em processos como inferência que ocorrem durante a leitura literária, quanto do conteúdo da ficção, que normalmente é sobre personagens humanos e suas interações no mundo social.

Para o autor, a compreensão de histórias compartilha áreas de ativação cerebral com o processamento da empatia. Portanto, a leitura literária é um processo de envolvimento que inclui fazer inferências e se envolver emocionalmente, e em parte ao conteúdo da ficção, que inclui personagens complexos e circunstâncias que talvez não encontremos na vida cotidiana. Assim, a ficção pode ser pensada como uma forma de consciência de si e dos outros que pode ser passada de um autor para um leitor ou espectador, e pode ser internalizada para aumentar a cognição cotidiana.

As estruturas neurais relacionadas à leitura estão distribuídas principalmente no hemisfério cerebral esquerdo, incluindo a região occipital, temporal posterior, giros angular e supramarginal do lobo parietal e o giro frontal inferior e estas áreas são ativadas em diferentes tipos de situações que ocorrem durante a leitura (LENT, 2010). Desse modo, o cérebro é estimulado a processar informações, a formar conexões entre ideias e a questionar o conteúdo lido. Isso permite que o leitor desenvolva habilidades como análise, interpretação e síntese, que são fundamentais para o raciocínio crítico.

A BNCC busca a formação integral dos alunos brasileiros, baseando-se no desenvolvimento de habilidades e competências diversas em prol do estabelecimento de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e inclusiva, a partir de cidadãos engajados, críticos e independentes (BRASIL, 2018). Assim, a educação tem um fim bastante completo, deixando de concluir-se no acúmulo de conhecimentos cognitivos. As competências socioemocionais assumem o papel relacionado à formação ampla enquanto seres humanos e cidadãos, tendo como enfoque a habilidade de educar as emoções.

Dentre as 10 competências gerais da BNCC, é possível verificar o desenvolvimento socioemocional em todas elas, sendo que as três últimas têm esse enfoque mais específico. Na competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional,

compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Na competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Por fim, na competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

Atualmente, as atenções se voltaram a como levar para as escolas e disseminar o desenvolvimento de competências socioemocionais. Na esteira, organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) passaram a produzir conhecimento para apoiar governos e instituições a criarem políticas e práticas voltadas intencionalmente para a promoção dessas competências, com apoio de métodos específicos para este fim. Para contextualizar, no ensino de ciências, a competência 5 tem como escopo, construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos promovendo a empatia.

Na concepção de Bakhtin (1998), cada forma de linguagem, de diálogo, de discurso é marcada pela subjetividade de quem toma posição frente a outros discursos.

[...] Ser de uma maneira única e irrepitível: eu ocupo um lugar no Ser único e irrepitível, um lugar que não pode ser tomado por ninguém mais é que é impenetrável a qualquer pessoa. Num dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do Ser único. E é em torno deste ponto único que todo o Ser único se dispõe de um modo único e irrepitível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória. (BAKHTIN, 1998 p. 58).

As pesquisas em neurociências têm demonstrado como as emoções estão implicadas de forma complexa com a cognição interferindo na aprendizagem. Para Damásio (2000), as emoções fazem parte da evolução da espécie humana e constituem parte fundamental da aprendizagem humana. O papel das emoções na subjetividade humana é referenciado desde a antiguidade como elemento indissociável da cognição.

Maturana (1998) já afirmava que não há atividade humana que não esteja sustentada por alguma emoção. Sendo assim, as emoções perpassam de plano essencialmente biológico, para um plano de significado constituído pela cultura.

No presente estudo, os alunos aprenderam algumas questões fundamentais sobre a empatia. Entre essas questões, é que a rejeição ao outro está na base da biologia humana contra quem não é do grupo. Os comportamentos de favorecimento ao endogrupo, também conhecidos como favoritismo ingroup e de indiferença/hostilidade ao exogrupo tais como preconceito e etnocentrismo.

A ocitocina conhecida como “hormônio do amor”, promove um aumento da resposta neuronal de empatia apenas diante de estímulos do endogrupo. Além disso, a ocitocina aumenta

a habilidade de reconhecer expressões faciais e eleva a confiança entre pessoas do endogrupo porém, não do exogrupo.

Esses comportamentos remontam ao ambiente de adaptação evolutiva, denominado viés de grupo. Este viés consiste em reconhecer membros do próprio grupo e favorecê-los, enquanto negligencia ou mesmo prejudica membros de outros grupos.

Os sistemas neurais relacionados à formação e manutenção de vínculos sociais foram configurados gradativamente a partir de circuitos neuronais regulatórios mais primitivos, como os relacionados ao processamento de recompensas e punições, o que está por trás do caráter prazeroso das relações sociais e da aversão que se tem perante a qualquer ameaça à sua integridade (DECETY, 2014).

Por fim, foi discutido e elucidado que a autogestão emocional é a capacidade de gerir os sentimentos e habilidades para ter mais autocontrole, autonomia e autoconfiança para alcançar o máximo potencial. Em outras palavras, é uma habilidade que permite você a conhecer os seus limites e alcances, potencializando as suas características positivas e criando métodos para a superação das características negativas.

De acordo com a BNCC, a macrocompetência da autogestão é composta pelas seguintes competências socioemocionais, que também precisam ser desenvolvidas:

Foco — Capacidade de se concentrar na atividade que se deseja realizar e evitar distrações, mesmo em tarefas repetitivas.

Responsabilidade — Envolve tomar para si um combinado, assumindo os compromissos de realizar as tarefas planejadas, mesmo diante de dificuldades.

Organização — Habilidade de organizar o tempo e as atividades, bem como planejar etapas necessárias para se atingir uma meta.

Determinação — Define-se pelo quanto nos esforçamos para conseguir aquilo que queremos.

Persistência — Capacidade de superar obstáculos para completar tarefas e concluir combinados, ao invés de procrastinar ou desistir quando as situações ficam difíceis ou desconfortáveis.

A autogestão escolar tem como objetivo criar um ambiente de aprendizagem mais participativo e democrático, em que os membros da comunidade escolar possam contribuir para a melhoria da escola. Porém, é importante ressaltar que a implementação dessa macrocompetência pode exigir mudanças na cultura e nas estruturas da escola, e requer um compromisso de todos os envolvidos. Para além disso, observa-se no contexto atual, fragilidades emocionais, inseguranças e incertezas, decorrentes da pandemia, que convocam as pessoas a exercerem a empatia, a solidariedade e a resiliência, estas compreendidas como competências socioemocionais importantes na vida e na educação.

Em outro momento, foi abordado as características de um indivíduo resiliente bem como as áreas cerebrais ativadas na tomada de decisões, inibição de comportamento inadequado e no gerenciamento das emoções advindas do sistema límbico. Desse modo, a avaliação dos fatos e eventos da vida começa no sistema límbico. Entendendo também que essa avaliação advém sempre de vários elementos, como, a personalidade prévia, a experiência vivida, as circunstâncias atuais e as normas culturais. Na execução dessa função, o sistema límbico tem várias estruturas que o compõem e interagem entre si e com o córtex pré-frontal.

Por meio dos estudos abordados na presente pesquisa, os alunos compreenderam que a resiliência ocorre pela ligação do córtex pré-frontal com a amígdala, inibindo sua atividade. Tendo em vista que quanto maiores forem os axônios que conectam um neurônio a outro, que ligam o córtex pré-frontal a amígdala, mais resiliente é o indivíduo. Inibindo a amígdala o córtex pré-frontal consegue acalmar os sinais associados às emoções negativas, permitindo que o cérebro planeje e atue de forma efetiva, sem ser distraído pelas emoções negativas. Dessa forma o indivíduo tem maiores condições de recuperar-se após as adversidades.

Atualmente, as descobertas das neurociências potencializam a mediação da leitura literária no ensino de ciências, além disso, as competências socioemocionais passaram a ser reconhecidas como fundamentais para ensinar e aprender. Desse modo, visto que as práticas são afetadas pelas concepções de aprendizagem e ensino, conhecer o funcionamento do cérebro pode contribuir para a construção de uma proposta que vá ao encontro das suas potencialidades.

Diante do exposto, as competências socioemocionais sob a égide das neurociências contribuirão para a formação de sujeitos mais críticos e éticos que promovam a cidadania, o respeito, além de desenvolver outras características, como a criatividade. Portanto, reinventar-se diante de crises e conflitos, podendo superá-los na construção de uma sociedade mais justa e equânime, tem sido um dos desafios impostos pela pandemia em especial no campo da educação, ao que se somam as competências socioemocionais como um dos caminhos possíveis para esta transformação.

Tendo em vista as considerações supracitadas, propõe-se que as competências socioemocionais sob o viés das neurociências possam contribuir no campo educacional para facilitar a leitura literária possibilitando a reinvenção da função de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É profícuo evidenciar que a presente proposta possibilitou uma maior aproximação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, nesse caso, os alunos. Desta forma, considerando que a pesquisa é desenvolvida a partir das necessidades de mediação, a investigação proposta foi construída a partir de oficinas com o objetivo de aprofundar e trabalhar as questões da mediação da leitura literária e refletir acerca de novas formas de agir.

Nessa perspectiva, a relação entre a biblioteca e a educação em ciências é mais que uma relação simbiótica, pois é potência criativa conferindo uma possibilidade de transcender a leitura funcional e pragmática para uma leitura constitutiva de um ser em transformação.

Para confirmar a hipótese que suscitou a investigação do presente estudo, foi necessário o entendimento dos processos associados ao desenvolvimento funcional e anatômico das diferentes áreas cerebrais relacionadas com a leitura literária bem como o desenvolvimento das competências socioemocionais que contribuem para uma melhor compreensão e abordagem para efetivar o protagonismo dos alunos.

A análise desses dados acerca da implicação e efeitos da biblioteca e da leitura como contributos na transformação da realidade de um indivíduo nos faz assentar a sua importância nos mais diversos campos, seja educacional, social, cultural ou político, campos estes que englobam o ensino de ciências crítico nos moldes de uma educação emancipadora e libertária.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a Teoria do Romance. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- BATTLES, M. A conturbada história das bibliotecas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DAMÁSIO, A. R.. O Mistério da Consciência: Do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DECETY, J. The Neuroevolution of empathy and caring for others: why it matters for morality. In: DECETY J.; CHRISTEN, Y. (Ed.). *New frontiers in Social neuroscience, research and perspectives in neurosciences*. Heidelberg: Springer Cham, 2014. v. 21. p. 127-151.
- DECETY J; HODGES, S. The neuroscience of empathy. In: VAN LANGE PAM (Ed.). *Bridging social psychology benefits of transdisciplinary approaches*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- DECETY J. et al. A neurobehavioral evolutionary perspective on the mechanisms underlying empathy. *Progress in Neurobiology*, Elsevier, v. 98, n. 1, p. 38-48, Jul. 2012.
- DEHAENE, S. Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HOUZEL, HS. O cérebro em transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- JAMES, K.H., ENGELHARDT, L. The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*. 1 (2012) 32–42.
- KANDEL, E R. SCHWARTZ, J H. JESSELL, T M. *Principles of Neural Science*, 4 ed. McGraw-Hill, New York - USA. 2000.
- KLEIMAN AB. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes; Unicamp; 1993.
- KLEMM, W. R. Why writing by hand could make you smarter. 2013.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre. Artmed. 2002.
- DEHAENE, S. Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HOUZEL, HS. O cérebro em transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- JAMES, K.H., ENGELHARDT, L. The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*. 1 (2012) 32–42.
- KANDEL, E R. SCHWARTZ, J H. JESSELL, T M. *Principles of Neural Science*, 4 ed. McGraw-Hill, New York - USA. 2000.
- KLEIMAN AB. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes; Unicamp; 1993.
- KLEMM, W. R. Why writing by hand could make you smarter. 2013.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- OATLEY K. Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends Cogn Sci*. 2016 Aug;20(8):618-628. doi: 10.1016/j.tics.2016.06.002. Epub 2016 Jul 19. PMID: 27449184.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1999.



Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,
CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.onlin>