



ESPAÇO

Acadêmico

V. 03 N. 05 - Janeiro a Junho de 2012 - Semestral



ESPAÇO

Acadêmico

MULTIVIX

SERRA

ISSN 2178-3829

ESPAÇO ACADÊMICO

Faculdade Capixaba da Serra - Serravix
v. 03 n. 05 - Janeiro a Junho de 2012 - Semestral

Diretor Executivo

Tadeu Antônio de Oliveira Penina

Diretora Acadêmica

Eliene Maria Gava Ferrão Penina

Coordenadora Acadêmica

Carina Sabadim Veloso

Coordenador Financeiro

Fábio Oniz Carloni

Coordenadores de Curso

Ciência Política; História

Carina Sabadim Veloso

Letras e Pedagogia

Maria Aparecida Bigossi Lacerda

Administração; Ciências Contábeis; Matemática e Secretariado Executivo

Géssica Germana Fonseca

Engenharia Civil; Engenharia de Controle e Automação

Christiany Loss Rigo

Serviço Social

Aline Fardin Pandolfi

Bibliotecária

Luciana Henrique Fernandes

Presidente da Comissão Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Comissão Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Carina Sabadim Veloso

Oscar Omar Carrasco Delgado

Endereço para correspondência

Coordenação Acadêmica

Rua Barão do Rio Branco, nº 120, Colina de Laranjeiras

29.167-183 – Serra – ES

e-mail: carinav@serravix.com.br

Capa

Alaelto Fernandes

Espaço Acadêmico / Faculdade Capixaba da Serra / – Serra: (jan/jun. 2012).

Semestral

ISSN 2178-3829

1. Produção científica – Faculdade Capixaba da Serra. II. Título

ESPAÇO ACADÊMICO

SUMÁRIO

ARTIGOS

- Repensando a Formação por um Viés da Emancipação Docente** 07
Joseane Jovarini Vieira Alves
Monique da Penha Rodrigues
Oscar Omar Carrasco Delgado
Rose Marie Dias Pereira
- O Projeto Político Pedagógico e sua Construção no Espaço Escolar**..... 18
Francymara Pereira Boechat
Heliane Pimentel
Kamilla Pimentel
- Inclusão Social: uma Educação de Qualidade**..... 26
Ângela de Souza Bravo
Danielle Jesus Badaró da Silva
Milka dos Anjos Pinheiro
- Inclusão Social de Criança Surda em Idade Pré-Escolar** 41
Aline Dias de Oliveira
Juliana Nunes Esteves
Oscar Omar Carrasco Delgado
- Educação Inclusiva: Refletindo Alguns Anos de Discussão Frente a Outras Demandas das Políticas Públicas**..... 56
Ângela Canêdo de Almeida
Keilla Guzzo da Conceição
Mailana Dantas Medeiros
Oscar Omar Carrasco Delgado
- Educação e Meio Ambiente: A Práxis Pedagógica**..... 70
Márcio Roberto da Silva
Oscar Omar Carrasco Delgado

Educação e Aprendizagem Eficaz por Meio da Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky	81
Ellen Pellen Peluzio Rezende Gilcilene da Penha Rosário Cruz Zilda Pardiniho Barbirato	
A Leitura e sua Importância desde a Infância	90
Geane Correia Prudencio Luiza Maria Ravache Sobreira Oscar Omar Carrasco Delgado	
Abordagens Sobre a Questão da Identidade, a Concepção de Sujeito e sua Articulação na Educação	105
Elizete Alves de Brito Carvalho Gisele Santos De Nadai Kátya Brunello Faustino Oscar Omar Carrasco Delgado	
A Relevância da Literatura Infantil no Processo de Alfabetização de Crianças	117
Kleber Valeriano Filho Lucila da Silva Tenório Madalena Espindola Oscar Omar Carrasco Delgado	
A Literatura Infantil no Contexto Escolar: Desmistificando Ideologias	128
Neuzimar do Carmo Chinad Lima Rosângela de Oliveira Faria Zanni Wanderléia Polli Torquato	
A Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Âmbito Escolar	137
Andressa Maria Loureiro Luana Gomes Médice de Oliveira Renata Paiva Siqueira Oscar Omar Carrasco Delgado	

REPENSANDO A FORMAÇÃO POR UM VIÉS DA EMANCIPAÇÃO DISCENTE

Joseane Jovarini Vieira Alves¹
Monique da Penha Rodrigues²
Rose Marie Dias Pereira³
Prof. Orientador Omar Carrasco⁴

RESUMO

Este texto propõe refletir aspectos da formação docente junto às exigências do sistema vigente, numa perspectiva de analisar a formação docente frente às demandas de estudantes que encontram-se na educação básica. Partimos de uma pesquisa quantitativa, por meio de enquete, avançando num viés teórico que proporcione compreensão macro e micro societária, frente aos aspectos gerais que norteiam as relações intra escolares entre: professor, formação continuada e demandas pedagógicas discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, LDB, Professor, Educação, Escola.

ABSTRACT

This paper proposes to reflect aspects of teacher education with the requirements of the current system with a view to analyzing teacher education meet the demands of students who are in basic education. We start from a quantitative research, by poll, advancing a theoretical bias that would provide understanding of macro and micro corporate, facing the general aspects that govern the relationships between intra school: teacher, continuing education and teaching students demands.

KEYWORDS: continuing education, LDB, teacher, education, school.

1 INTRODUÇÃO

¹ Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UFES). Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos (CESAP). Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX). Atualmente é professora da rede pública do Estado/ES.

² Bacharel e Licenciada em Educação Física (FAESA), Pós-graduada em Educação Inclusiva. Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX). Atualmente é professora da rede pública do Estado/ES.

³ Licenciada em Letras Português e Literatura (Centro de Ensino Superior Alternativo CESA). Pós-graduada em Gestão Educacional Integrada (CESAP). Pós-graduada em Educação Especial (Universidade Castelo Branco UCB). Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra. atualmente é professora da rede pública do Estado e da prefeitura de Serra.

⁴ Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

Quando refletimos a atualidade remetemo-nos as relações sociais e econômicas que estamos imbricados, relacionando o processo histórico com as perspectivas de futuro que fundam nossa realidade. É nesse viés que situamos nossa vivência, ou seja, inserida num sistema econômico que emerge no século XV e que, historicamente, vem avançando até nossos dias, atingindo sua fase financeira.

É através do sistema capitalista que surge a burguesia, que, como nova classe entre os nobres, o clero e os camponeses, crescem e tomam para si o controle da política, da economia e, até mesmo, da religião. Por essa perspectiva Ponce (1996) destaca que a burguesia, então, modela a educação consoante seus interesses, como corolário, a educação brasileira tem influência desse ideário, trazendo resquícios do movimento escolanovista (GUIRALDELLI Jr. 2002), além do tecnicismo, instaurado em nosso país no período ditatorial (1964 – 1984).

Esse processo histórico acompanha através dos avanços do sistema capitalista, que atinge, em fins do século XX com sua fase financeira (HARDT e NEGRI, 2001), que traz outras exigências para a classe trabalhadora, demandando aos que formam o exército industrial de reserva¹ mais do que a espera por uma vaga no mercado de trabalho, mas também a formação continuada para venda de sua força de trabalho.

Essa estratégia atinge a educação escolarizada, trazendo ao docente a co-responsabilidade pela sua formação, recebendo, algumas vezes, incentivos financeiros em seus rendimentos auferidos, quando servidores públicos². Nessa medida, partindo de Mello (2005), pensamos na seguinte problemática: em que medida a formação continuada aplicada aos docentes da rede pública traz benefícios e emancipação aos discentes inseridos na educação básica?

Nosso objetivo, assim, era identificar nos professores a aplicabilidade do conteúdo apreendido no processo de formação continuada ao qual o professor encontra-se imbricado, numa perspectiva de análise da prática docente voltada a emancipação do sujeito discente.

¹ Este termo refere-se a um grupo de trabalhadores que não possuem meios de produção, mas precisam vender sua força de trabalho, aguardando espaço no mercado para sua inserção.

² A exemplo de incentivos a formação continuada, a Prefeitura Municipal de Vitória dispõe de um Plano de Cargos Carreiras e Vencimentos (PCCV), onde legitima incentivos salariais a docentes que se propõe a formar-se de maneira continuada. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/servidoronline.php?pagina=magisterio_evolucaofuncio

Sendo assim, partindo de uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo exploratório, tendo por instrumento um questionário, aplicado junto a uma instituição de ensino estadual, de educação básica, localizada na Grande Vitória, abrangendo apenas docentes do turno vespertino, sendo uma escolha aleatória, abrangendo apenas 35% dos professores que compõem o turno. Essa escola possui, só no horário vespertino, 560 alunos, apesar de pertencer a uma instância estadual, a mesma ainda oferece ensino fundamental.

Mello (2005) ao falar de tecnologias pontua que estas não podem se limitar aos aparelhos eletrônicos áudios visuais, igualmente, a autora destaca que quaisquer recursos existentes no ambiente escolar tendem a se instituir enquanto tecnologia e, como tal, pode oferecer possibilidades diversas no processo de ensino aprendizagem.

Partimos da hipótese de que o processo de formação continuada poderia funcionar como mola propulsora docente no sentido de oportunizar ao profissional criação de novas estratégias no processo de ensino aprendizagem, para tanto, essa formação viria beneficiar os discentes, melhorando a qualidade de ensino.

Para atingir patamares aceitáveis de qualidade educativa da população é estratégia primordial resolver a questão dos professores. A questão dos professores é complexa [...] O problema é de qualidade formal e política (DEMO, 2001, p. 87).

O autor destaca que a qualidade formal encontra-se elencada nas diversas formas de apreensão do conhecimento na formação inicial, destacando aqui as diversas faculdades que emergem oferecendo cursos de qualidade duvidosa, evidenciando o caráter político da educação, ressaltando a perspectiva de ser cidadão. Sendo assim, qualidade implica “[...] sempre processo humano [...]” (DEMO, 2001, p. 87), o que demonstra a importância de uma formação continuada como processo de aprendizagem.

Por este viés Assmann (2003) salienta que estamos numa sociedade de aprendiz, deduz-se disso, que a escola pode se constituir enquanto uma organização aprendente, ou seja, “[...] aquela na qual os agentes envolvidos estão habilitados para buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados [...]” (ASSMANN, 2003, p. 86). Mas que resultados os professores estão orientados a buscar? É nessa dimensão que estaremos apontando no questionário fechado aplicado aos docentes da instituição escolar supracitada.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PERFILANDO OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como forma de corroborar a maioria feminina na educação, apenas 28,55% (dois professores) é do sexo masculino, 77,55% (cinco professoras) são do sexo feminino. O gráfico 1 apresenta as disciplinas em que se encontram vinculados.



Gráfico 1. Fonte: Pesquisa aplicada a Professores.

Em relação a faixa etária, podemos destacar que se trata de um grupo jovem, com faixa etária oscilando entre 20 (vinte) e 40 anos, vejamos o gráfico 2.

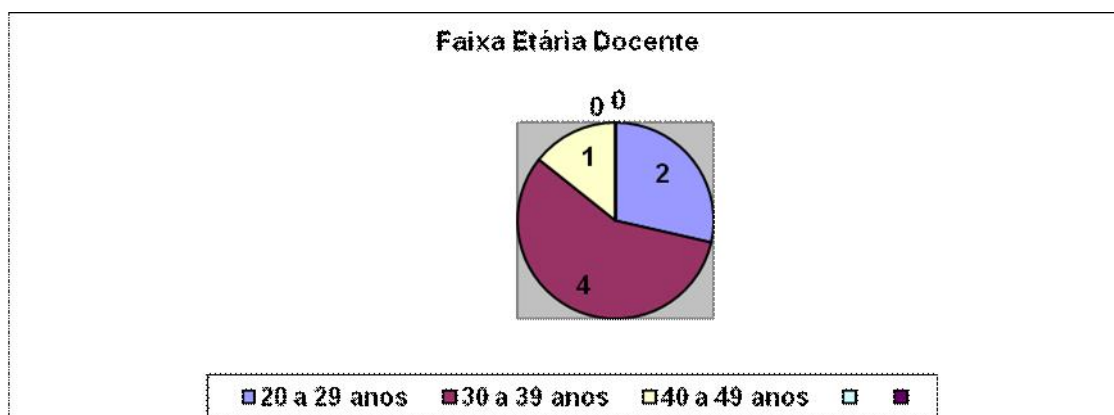


Gráfico 2. Fonte: Pesquisa realizada junto a Professores.

No tocante ao vínculo empregatício, apenas um professor declarou-se estatutário, os seis restantes são contratados por designação temporária (DT), já passando, 100%, pela formação

inicial e 100% destes já realizaram alguma formação continuada nos últimos dois anos. Nosso foco aqui será a formação continuada.

a. Refletindo aspectos da formação continuada

Porfírio Filho (2012) aponta que a formação continuada deve permitir o desenvolvimento profissional do professor, de forma a suscitar a aquisição de conhecimentos que o torne capaz de desenvolver as habilidades vitais para o exercício pleno da função de ensinar. Para o autor a formação continuada:

[...] requer um procedimento constante e duradouro de aquisição de novas roupagens mediante a inserção de novos modelos de atuação em face das necessidades ensejadas pela transformação social (PORFÍRIO FILHO, 2012).

O autor supracitado destaca que o processo de formação inicial é tratado de maneira concreta na Legislação, enquanto a formação continuada não comparece de modo contumaz, registrado na perspectiva Legal, apenas mencionando a possibilidade dos Institutos de Ensino Superior (IES) ofertar essas vagas. Vejamos o que traz a Lei 9.394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Avançando na leitura da Legislação, percebemos que a mesma traz a valorização do professor e indica sua formação continuada:

A nova LDB dá atenção específica à questão dos professores e procura valorizar o magistério, estabelecendo critérios de ingresso e falando da necessidade do plano de carreira nas instituições (art. 67). Na descrição das funções dos docentes, afirma que eles: "participam da elaboração da proposta pedagógica das escolas"; "elaboram e cumprem planos de trabalho"; "zelam pela aprendizagem dos alunos"; estabelecem estratégias de recuperação"; "ministram os dias letivos estabelecidos e participam integralmente do planejamento/ avaliação"; "articulam escola/família/comunidade" [...] (RAMAL, 2012).

Arroyo (2000) contempla em sua obra uma discussão pertinente: a identidade profissional do magistério. Nesse aspecto o autor busca mostrar, historicamente, as lutas travadas por

profissionais da educação, pontuando um retrato otimista do magistério nestes últimos anos. Essas informações parecem se confirmar na medida em que detectamos na pesquisa que 100% dos profissionais inquiridos eram da área de educação, com formação na área de atuação, inexistindo quaisquer docentes em formação inicial, com tempo de formação oscilando entre 02 (dois) e 10 (dez) anos.

Mas, quando pensamos em formação continuada, relacionando as disciplinas supracitadas no gráfico 1, às formações pelas quais os discentes passaram, ou vêm passando (descritas no Gráfico 3), observe.



Gráfico 3. Fonte: questionário aplicado a docentes na instituição escolar.

Percebemos que dos 07 (sete) professores abordados, apenas dois se propuseram a formar-se na área de atuação (docente da disciplina de matemática e docente da disciplina de português). Como não se tratava de um instrumento de entrevista, optamos por não aprofundar na questão, buscando conhecer o motivo de fazer os cursos supracitados.

Considerando que as escolhas profissionais são marcadas também por processos inconscientes (cf. Bohoslavsky, 1991), cabe aos promotores de tais cursos proporcionarem aos seus estudantes em formação (inicial e contínua) espaços de reflexão sobre suas escolhas, de tal forma que possam ter clareza quanto aos motivos que os levaram a escolher a profissão de professor, ou a atuarem dessa ou daquela forma. As escolhas sempre trazem em si algo de opaco: sentidos que, à medida que se caracterizam como conteúdos inconscientes, não são percebidos pelos indivíduos em situação de escolha (MARTINS, 2012, p. 13).

Podemos expor dessa perspectiva trazida por Martins (2012) em que as escolhas não vêm como algo pensado no coletivo, mas uma necessidade pessoal da qual o estudante da educação básica parece não contemplar essa necessidade que, aparentemente, tende a ser do

professor, mas não do discente, uma necessidade que se impõe pela demanda do capital e não pela demanda coletiva em que docente e estudante encontram-se vinculados.

Nessa rede de relações, quando perguntamos se havia aplicabilidade do processo de aprendizagem na formação continuada e a atuação em sala de aula, foi detectada a seguinte situação:

VÊ APLICABILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SUA DISCIPLINA?		
SIM	05	APLICABILIDADES
		Utilização de softwares
NÃO	02	Mudança na forma de olhar o aluno
		Três professores não sabem qual aplicabilidade na sala de aula.

Tabela 1. Fonte: questionário aplicado a docentes na instituição escolar.

A relação do processo de formação condicionada à mão única na necessidade docente permite a não identificação do que se aprende ao que se aplica em sala de aula, fustigando as demandas discentes e não percebendo às possíveis relações entre o que foi apreendido e o que pode ser compartilhado.

Apenas dois, dos sete professores inquiridos, têm clareza da aplicabilidade e aplicam seus conhecimentos em sala de aula, os três que não sabem a aplicabilidade do que aprenderam na formação continuada e na sala de aula também informaram que aplicam, não tendo clareza de como é método aplicado.

Durante este ano apenas um (14,28%) não se encontra realizando cursos de formação continuada, os demais estão com vinculados a algum curso e quando perguntados quanto ao tipo de formação é necessário para melhorar a prática docente, obtivemos os seguintes resultados:

TIPO DE FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA MELHORAR A PRÁTICA	
RESPOSTAS:	Desafios da atualidade; Estrutura do Poder Público; Novas ideias da pedagogia; Inclusão; Psicologia.
NÃO SABE/ NÃO RESPONDEU	02 Professores

Tabela 2. Fonte: questionário aplicado a docentes na instituição escolar.

Por se tratar de uma enquete, podemos deduzir duas hipóteses a partir dessas respostas:

- a) Formação continuada como processo que substitui a leitura, tendo em vista que os temas supracitados encontram-se disponíveis em sites, textos, entre outros;
- b) Confusão entre a formação inicial e continuada, levando em conta que os conteúdos apreendidos no processo de formação inicial integram um conjunto de disciplinas básicas para formação profissional, a exemplo da psicologia, sociologia e filosofia.

As vantagens Legais dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) reforçam a necessidade de uma formação inicial que dê conta da proposta que funda os objetivos do ensino, em especial da educação básica:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 2000).

Neste sentido, disciplinas como psicologia, filosofia, sociologia, entre outras, constam dos currículos, facultando aos futuros professores uma formação inicial que dê conta de uma perspectiva transdisciplinar de compreensão da realidade. Portanto, faz-se dispensável um retorno a estes temas, no sentido de uma formação continuada, igualmente, podemos aprofundar em leituras do tema, para uma compreensão mais ampliada de si e dos que se encontram à sua volta.

Outros temas como: desafios da atualidade e estrutura do poder público são cruciais para compreensão, não obstante, retomando aspectos legais dispostos no Artigo 22 da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, percebemos que essa também possa ser uma demanda dos estudantes da educação básica, das suas famílias, da comunidade estudantil de modo geral, podendo ser socializada na instituição escolar, podendo utilizar-se de outros instrumentos, tais como: palestras, simpósios, círculo de debates, entre outros.

Talvez o que mais chama a atenção seja o grupo que aponta não possuir qualquer ideia para capacitação. Isso nos permite três hipóteses específicas:

- a) Não tem ideia por entender que já estão qualificados o suficiente, podendo seu “saber” ser socializado entre os estudantes da educação básica;
- b) Percebem o processo de formação continuada como o divulgado pelo sistema vigente, em que a formação pela formação poderá lhe oportunizar melhores condições salariais e de trabalho;
- c) Não conseguem abstrair da teoria algo que se transponha para prática, o que impede de avançar numa proposta que se consubstancie enquanto necessidade teórica para uma práxis consubstanciada na relação emancipação dos sujeitos discentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que nos parece, de tudo descrito até aqui, verificamos a postura docente como que sancionando o caráter de mercado que a formação continuada vem adquirindo nos últimos anos. Sendo assim, quase que como seguindo o percurso do capitalismo, a formação docente se torna mais uma estratégia lucrativa para muitos, tendo em vista os entraves dos profissionais da educação em perceber as suas necessidades articuladas às de seus estudantes, bem como de suas famílias e de sua comunidade¹.

Sendo assim, a tendência a uma formação limitada, voltada a peculiaridades pessoais (em detrimento de coletivas), realizada de maneira aleatória, podem funcionar como estratégias que reforçam a necessidade de cursos cuja finalidade não contemplam os anseios escolares e, como consequência, não ser aplicável à prática de ensino.

¹ Aqui nos referimos a comunidade que encontra-se em torno da instituição escolar, não a comunidade onde reside o professor (que pode coincidir), tampouco a comunidade escolar, que é bem mais amplo.

O processo de formação não é como alternativa de mão única em prol da prática em sala de aula, a participação docente nas diversas formações pode funcionar como estratégia proveitosa na formulação, discussão e execução de projetos políticos pedagógicos, bem como de outras necessidades que a instituição escolar traz em seu interior. Daí a necessidade do professor pensar-se enquanto gestor da escola, trazendo reflexões de seu processo de aprendizagem na formação continuada para o interior da escola.

Essa possibilidade acaba culminando com a prática em sala de aula, tendo em vista que pode tornar-se aplicável no processo de ensino aprendizagem, podendo alterar significativamente as relações interpessoais no ambiente escolar. Faz-se indispensável “[...] ser agente da hegemonia criadora do consenso no âmbito dos grupos sociais e da sociedade [...]” (SILVA, 1991, p. 23). Isso implica, necessariamente uma postura que vá além das perspectivas meramente pessoais, avançando para os anseios sociais e coletivos.

Por este viés entendemos que os professores conseguirão muito mais que escolher de maneira coerente seus cursos de formação continuada, poderão trazer estudantes, famílias e comunidade para dentro da escola, despertando nestes um interesse que, muitas vezes, encontra-se adormecido, muitas vezes pelos golpes da exclusão, carecendo de um despertar para o exercício do direito a educação escolarizada.

Essa pesquisa nos leva a dedução de que, na medida em que a formação se realiza, a emancipação do discente pode não acontecer, isso porque nas respostas dos professores suas idiosincrasias estão acima das perspectivas e expectativas dos seus estudantes, ficando para estes a obrigação de formar-se e informar-se cotidianamente, seguindo os critérios do sistema vigente.

Essas reflexões trazem à tona outras questões que estão à deriva da educação escolarizada, a saber: o trabalho em equipe; ações inter e transdisciplinares; conhecimento e entendimento das relações diversas e adversas que norteiam nossa sociedade; caráter laico do processo de ensino aprendizagem; defesa intransigente da cidadania dos discentes, das famílias e da comunidade que encontra-se em torno da instituição escolar. Em suma, faz-se indispensável uma compreensão macro da realidade, respeitando-se as diferenças e vivendo num enfrentamento aos preconceitos, numa perspectiva de emancipação discente.

4 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 13 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Filosofia e história da educação brasileira. São Paulo: Manole, 2002.

HARDT, Michel e NEGRI, Antonio. **Império**. 5.ed. São Paulo: Record, 2002.

MELLO, Mônica Ribeiro. **Formação de professores no curso de pedagogia presencial e as tecnologias presentes no cotidiano escolar: criando possibilidades facilitadoras no processo de escolarização de alunos com necessidades especiais**. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós Graduação em Educação. UFES, Vitória, 2005.

SILVA, Jefferson I. da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

4.1 WEB GRAFIA:

MARTINS, João Batista. Contribuições da psicanálise para a formação de professores. In: Revista Iberamericana de Educación. Nº 48-5, 25/02/2009. Disponível em: [HTTP//www.rioei.org/deloslectores/2709.pdf](http://www.rioei.org/deloslectores/2709.pdf). *Acessado em 15/04/2012*.

PORFÍRIO FILHO, Antonio. **Diferentes concepções teóricas sobre a formação de professores - formação inicial e formação continuada**. Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=4462. *Acessado em 29/03/2012*.

RAMAL, Andréia Cecília. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. Salvador: Revista de Educação CEAP, ano 5, no. 17, junho de 1997, p. 05 – 21. Disponível em: www.pedroarupe.com.br/upload/lbceap.pdf. *Acessado em 25/03/2012*.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA CONSTRUÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Francymara Pereira Boechat¹
Heliane Pimentel¹
Kamilla Pimentel¹

RESUMO

O Projeto Político Pedagógico confere identidade à escola. Consolida-se em um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos na instituição de ensino. Diz respeito à reflexão sobre educação, buscando esclarecer as funções e finalidades da escola, sua inserção na comunidade, seus princípios, valores e política educativa. Devem participar dessa discussão toda a comunidade escolar, professores, direção, coordenador pedagógico e alunos, permitindo à escola identificar seus problemas, objetivos e possibilidades de atuação.

Palavras-chaves: Projeto Político Pedagógico; Currículo; Gestão Democrática.

ABSTRACT

The political pedagogical project gives identity to the school was consolidated into a document that details goals, policies and actions of the educational process to be developed in the institution. It concerns the discussion about education, seeking to clarify the role and mission of the school, its inclusion in the community, its principles, values and educational policy. Must participate in this discussion the entire school community, teachers, management, pedagogical coordinator and students, allowing the school to identify their problems, objectives and performance possibilities.

Keywords: Political Pedagogical Project; Curriculum; Democratic Management.

¹ Graduandas do curso Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se, neste artigo, discutir a necessidade de compreender e valorizar o Projeto Político Pedagógico como planejamento importante e norteador da prática educativa e da formação de crianças e jovens, conhecer os pressupostos e a filosofia que são de fundamenta relevância. Veiga (2001) enfatiza que devem nortear a construção do PPP, considerando a teoria pedagógica com a qual a escola se compromete na busca de solução de seus problemas educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Entendemos que a escola deve ser um local onde seja possível o crescimento tanto de alunos quanto de professores. “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996). A escola é uma instituição que existe em um contexto histórico de uma dada sociedade. A ela compete a difusão do conteúdo indissociável das realidades sociais, bem como a formação do sujeito autônomo, participativo, ético e crítico capaz de compreender a realidade em que vive e buscar meios para transformá-la. Por ser um espaço democrático, onde todos deveriam opinar e ter voz, a escola assume a responsabilidade de atuar na modificação e na busca do desenvolvimento social.

Segundo Veiga (1996) “a escola é o lugar da concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo e por isso mesmo, é mister que ela assuma essa responsabilidade, também, reivindique das instâncias superiores as condições necessárias para seu desenvolvimento”.

O Projeto Político Pedagógico, entendido nesse contexto como um instrumento de gestão democrática, tem por finalidade ser uma forma de organização do trabalho pedagógico, caracterizando a identidade da escola e servindo de referencial de direção da prática educativa. Assim, a escola é entendida como espaço em que o PPP é concebido, desenvolvido, avaliado, desconstruído e reconstruído, partindo do contexto sociocultural da comunidade escolar.

Sendo assim, essa concepção do Projeto Político Pedagógico, como organização do trabalho de toda escola, está fundamentada em princípios da liberdade, da solidariedade, da igualdade de condições para acesso da permanência na escola, pluralismo de idéias e da qualidade,

participação que devem nortear a escola democrática, pública e gratuita. Veiga afirma que o PPP “[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social [...]”. Acrescenta ainda que “seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político pedagógico coletivo”.

Assim, a escola enquanto instituição precisa ter o seu projeto político pedagógico. É fundamental a dimensão política do projeto já que, segundo Freire(1999), “educar é um ato político; a formação do sujeito ético-histórico; do cidadão que tenha condições de fazer sua inserção comprometida na sociedade são premissas da educação emancipatória, necessária para o ser humano sair mediocridade(Kant, 1980)”.

Presente do próprio “saber fazer”, a dimensão pedagógica do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível, pois é por meio da ação pedagógica que a construção e sistematização do conhecimento e dos saberes se viabilizam.

Dessa forma, entende-se que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico tem que, necessariamente, partir de uma concepção de educação, pois ela se constitui como referencial teórico que teve que nortear os processos, procedimentos, atividades, estruturação curricular, organização dos tempos e espaços da escola.

Por ser um eixo que norteia as atividades pedagógicas de uma instituição de ensino, o projeto político pedagógico é a identidade da escola.

Veiga (2001, p.110) assim define o Projeto Político pedagógico:

“É instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e define seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades internas e externas”.

A LDB, lei nº 9394/96 prevê no seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, assumindo a escola como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

A proposta pedagógica relaciona-se com a organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas, sendo o plano de trabalho o detalhamento da proposta ou projeto.

O artigo 14 afirma que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios:

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

II- Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ainda no que se refere ao Projeto Político Pedagógico o artigo 12 menciona que os estabelecimentos de ensino, respeitada as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica.

II - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola.

Já no artigo 13 encontramos a incumbência dos docentes.

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica de ensino.

III - Zelar pela aprendizagem dos alunos.

IV - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade.

Saviani afirma que “o significado mais poderoso da democracia não é formado pela capciosa retórica política, mas nos detalhes da vida cotidiana”.

Segundo Fortuna, “a gestão é uma prática social e política e por isso contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participativas”.

Entende-se, assim, que a gestão da educação é responsável por garantir a qualidade da educação, entendida como processo de mediação no seio da prática social global.

Nessa perspectiva, a escola se faz democrática, de fato, garantindo a participação de todos, por meio de sua gestão e pela forma de construir e executar o seu Projeto Político Pedagógico.

Ao gestor escolar cabe o papel de criar espaços para que as atividades educativas aconteçam na escola de forma participativa, respeitando as diversas culturas, opções éticas e políticas.

Segundo Machado (2001), ele é o mediador entre o projeto de uma escola e as normas de funcionamento do sistema educacional. Cabe-lhe coordenar, acompanhar e avaliar todos os momentos de construção coletiva dos documentos básicos da instituição que dirige, com a equipe de professores, alunos e demais segmentos da escola e da comunidade.

O artigo 15 diz que os sistemas de ensino assegurarão as unidades escolares públicas da educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Assim, autonomia e gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática é, portanto, uma exigência do seu Projeto Político Pedagógico. Nela, pais, mães, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. Segundo Libâneo, a pedagogia progressista designa as tendências que partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Sendo assim, é preciso considerar a teoria pedagógica progressista que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação, do currículo e do processo ensino-aprendizagem da escola, segundo os pressupostos norteadores: filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico.

Os pressupostos filosófico-sociológicos visam à formação do cidadão participativo para uma dada sociedade, considerando a educação com compromisso político do Poder Público para com a população, tendo em vista que tipo de escola pretende-se construir e quais cidadãos queremos formar. Definido o tipo de sociedade que queremos construir, discute-se qual a concepção de educação correspondente, sendo pertinentes algumas reflexões: Qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida? Que

concepção de homem se tem? Que valores devem ser defendidos em sua formação? , dentre outros.

Os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. O processo de produção de conhecimento deve ser pautado na socialização e democratização do saber.

Segundo Leite (1994, p.13), "na qualidade de processo, o conhecimento é dinâmico, está envolto por um contexto de controvérsias e divergências, traz subjacente uma série de compromissos, interesses e alternativas que contestam sua condição de objetividade neutralidade."

Assim, algumas questões merecem destaque: O que significa construir o conhecimento no campo da educação básica? Como avançar a prática pedagógica de forma que o conhecimento seja trabalhado como processo e, dessa forma, contribuir para a autonomia do aluno, do ponto de vista intelectual, social e político, favorecendo a cidadania? Como definir o essencial e o complementar na organização do conhecimento curricular? Qual é a concepção de conhecimento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação? Dentre tantas outras.

Quanto aos pressupostos didático-metodológicos, compreende-se que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de técnicas e métodos de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas.

"O projeto que se constrói na escola é um projeto que é político porque forma o cidadão e é pedagógico porque se rege pelas ciências da educação e são decorrentes formas metodológicas de fazer pedagogia." (FERREIRA, 2008, p. 14).

Assim, o projeto político-pedagógico construído pela própria comunidade escolar, é o definidor de critérios para a organização curricular e para a seleção de conteúdos, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade por meio do conhecimento da própria realidade, reflexão sobre ela, a fim de que se tracem as coordenadas para a construção da nova realidade.

Muitas são as definições do termo currículo, entendido como conjunto de disciplinas de um curso, resultados buscados na aprendizagem, experiências que devem ser providas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. A definição seguinte sintetiza a noção de currículo que nos parece mais adequada:

[Currículo é] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (Forquim, 2000, p. 48).

Entende-se, assim, que o currículo é a projeção, o desdobramento do projeto pedagógico, uma vez que é a concretização da posição da escola diante da cultura produzida pela sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o Projeto Político Pedagógico é importante porque, uma vez implementado de acordo com a realidade e as necessidades da instituição escolar, irá desnudar a instituição escolar quanto o que ela pretende ou idealiza fazer, quais são seus objetivos, metas e estratégias; sejam elas permanentes, ou não, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas.

Uma gestão eficaz pode fazer a diferença, utilizando-se de métodos e técnicas adequadas e compatíveis com os seus fins e objetivos.

Desta forma, articulam-se os diversos segmentos da comunidade escolar, acompanhando as ações que estão sendo desenvolvidas; avaliam-se os resultados, com a participação e com o envolvimento de todas as pessoas. O coletivo da escola pode levá-la a ser eficiente e eficaz.

Assim sendo, esse instrumento - Projeto Político Pedagógico é capaz de operacionalizar o planejamento escolar, num intenso e constante movimento de reflexão x ação x reflexão.

Desta forma, esse instrumento passa a ser uma direção, um rumo para ações da escola.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9.394/1996. Promulgada em 20/12/1996. Editora do Brasil S/A.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Ed. Cortez: 4.ed.: 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola**.
In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). *Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

INCLUSÃO SOCIAL: UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Ângela de Souza Bravo¹
Danielle Jesus Badaró da Silva¹
Milka dos Anjos Pinheiro¹

RESUMO

Este artigo tem como ideal diagnosticar a realidade nas escolas do Ensino Regular e na Inclusão de alunos com necessidades especiais das escolas públicas, e a proporção e a adequação da realidade do número de alunos com necessidades especiais; o ensino necessário a especiais apresentadas; qual o tipo de atendimento especial aplicado, quais as dificuldades encontradas nas escolas frente a proposta da inclusão. Ao analisarmos as atitudes atuais na educação podemos perceber que se faz necessário essa transformação, onde os resultados obtidos no momento tende a melhorar o conhecimento e o conceito de Inclusão. Propostas que devem ser elaboradas para serem articuladas pelas escolas de ensino regular, embora já exista a Inclusão dos alunos com necessidades especiais, mas esses resultados só serão visíveis no movimento de inclusão social.

Palavras-chave: Realidade escolar; Inclusão; Ensino regular.

ABSTRACT

This article is ideal to diagnose reality in mainstream schools and inclusion of students with special needs of public schools, and the proportion of reality and the adequacy of the number of students with special needs, special education necessary to put forward, what type of applied special care, what are the difficulties encountered in schools forward the proposal of inclusion. Analyzing the current attitudes in education we can see that this transformation is needed, where the results obtained at the time tends to improve the knowledge and the concept of Inclusion. Proposals should be prepared to be articulated by mainstream schools, although there is already the inclusion of students with special needs, but these results will be visible in the movement for social inclusion.

Keywords: Reality school; Inclusion; Regular Education.

¹ Graduandas do curso Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

1 INTRODUÇÃO

As atividades feitas para inclusão escolar é um assunto discutido em todo o mundo e, nas últimas décadas, um movimento que cresceu consideravelmente no Brasil. Como consequência, tem originado a elaboração de políticas públicas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades especiais. A inclusão desses alunos nas escolas é uma proposta que teve o início, no Brasil, marcado pela sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, no Fórum Mundial da Educação, em Dacar, Senegal e, principalmente, com a Declaração de Salamanca, em 1994, quando os princípios da educação inclusiva ficaram mais claros (MEC/SEESP, 2008).

A inclusão escolar vem crescendo a cada ano e, junto, o desafio de uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários.

Segundo Baleeiro (1999),

“A cidadania se constrói pelo reconhecimento e respeito às diferenças individuais, pelo combate ao preconceito, ampliação de consciência em relação aos direitos e deveres e na confiança no potencial de transformação de cada um.

Para Veigas (2003).

“a instituição escolar deve desenvolver, a partir da legislação vigente, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar a prática de uma educação inclusiva, partindo de níveis diferentes: currículo, gestão e metodologias. Construir uma escola inclusiva significa assumir um compromisso em se rever concepções e paradigmas em torno da educação, respeitando e valorizando a diversidade dos alunos, atendendo as suas necessidades e desenvolvendo o potencial de cada um”.
(Veigas,2003,P36)

A proposta da inclusão escolar parte do princípio de que pessoas com ou sem necessidades especiais sejam beneficiadas, e que participem do processo pedagógico inclusivo educacional em que estejam inseridos. No entanto, são vários os obstáculos encontrados na concretização dos projetos de inclusão, se chocando sempre com diferentes níveis, desde a governamental até a pessoal.

A questão principal que prejudica a inclusão está em como desenvolver no dia a dia escolar uma postura com práticas e políticas inclusivas. Muitas vezes, essa prática se depara com a falta de capacitação na área, em recursos financeiros escassos e, principalmente, no

preconceito. Para entender essa realidade é necessário aproximar-se, vivenciá-la e senti-la no seu contexto. Para uma educação para todos, com especificidade na inclusão escolar, as Instituições de Educação constitui em um meio capaz de auxiliar e aprimorar esses projetos educacionais em toda sua totalidade. Sendo assim, buscamos desenvolver condições que contribuam para a educação inclusiva em sua área de educação, especialmente, nas escolas de ensino regular, neste sentido. Assim, diante desta possibilidade, surgiu uma necessidade de fazer este estudo: Qual a realidade da inclusão escolar presente nas escolas do ensino regular e publico.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As Políticas Públicas tem um histórico privilegiado de grupos em prol da exclusão de outros problemas nas escolas, foi legitimado por políticas e práticas educacionais que reproduziam a ordem social atual. Mesmo diante da transformação da escola e do movimento inclusão e exclusão, de alunos que não estão dentro dos padrões de normalidade continuam sofrendo preconceitos. Construir uma política pública não é algo muito fácil, sempre encontramos barreiras que nos limitam e que se estendem, desde que a educação esteja presente e se distancia de quem elabora essa política da realidade onde a mesma será implementada.

De acordo com Barbosa (2005),

“é extremamente necessário o conhecimento de todos os elementos para sanar o problema, tais como a demanda os recursos disponíveis ou ausentes.”

Uma igualdade de direitos que priorize a educação inclusiva o conhecimento e aprendizado, para isso, se faz necessário exigir uma transformação nas escolas procurando adequar o ambiente educativo a condição do aluno, através da inovação dos projetos educacionais e do currículo escolar, assim o aluno com necessidades especiais seja incluído ao direito e a igualdade. Emanar de vez com todo tipo de preconceito existente e que sejam excluídos. Buscar oportunidades e que seu direito de ser diferente seja preservado e respeitado, ser diferente quando a sociedade padroniza sua população tem um ângulo definido do que é perfeito, correto e incluso.

Para Carneiro (2008):

“a implementação das políticas públicas com vistas a uma educação inclusiva requer a sensibilização e a conscientização da sociedade e da própria comunidade escolar frente à diversidade humana; o desenvolvimento de parcerias entre escola comum e instituições especializadas; o reconhecimento da ausência de investimentos financeiros para capacitação em todos os níveis e, finalmente, o apoio permanente ao docente”.

Tal prerrogativa tem, no Brasil, amparo legal, sendo que algumas das referências documentais sobre o direito à educação das pessoas com deficiência e que apresentem necessidades especiais são encontradas nos seguintes documentos: emenda constitucional nº12 de 1978, Constituição Federal de 1988, Lei nº 7.853 de 1999 (Lei da Integração), Decreto nº 3.298 de 1999 (regulamenta a Lei nº 7.853), Declaração de Salamanca de 1994, LDBEN nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 (Diretrizes para o 1º e 2º graus), Política Nacional de Educação Especial – MEC/1994, LDBEN nº 9.394/96, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial – CNE/2001, Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 2001 (FERREIRA, 2006), Convenção de Guatemala de 1999 promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, Lei nº 10.436/02 (Libras), Programa Educação Inclusiva: direito a Diversidade em 2003 (programa do MEC), Decreto nº 5.296/04 (regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 para promoção de acessibilidade), Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007, Decreto nº 6.094/2007 para implementação do PDE e, em outubro de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, SEESP, 2008). Outro documento importante em nível nacional, discutido consideravelmente por Carneiro (2008), foi produzido pela Procuradoria Federal dos Direitos Humanos, em 2004, intitulados “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (conhecido também como cartilha do MEC). Esse documento apresenta aspectos do campo do Direito Constitucional exige que se faça uma ação mais concreta, ações pedagógicas para organizar o funcionamento da escola, um projeto adequado para o ensino inclusivo.

De acordo com o documento aqui citado, podemos perceber como deviam ser as escolas para o funcionamento da inclusão, quais seriam seus conceitos, ideais e principalmente seus objetivos e a implementação e o livre acesso a escolas. Não podemos deixar de destacar que as diretrizes têm como objetivo a inclusão educacional a formação docente. Confirmar a necessidade de se opor a educação regular da educação especial. A política da Educação

Especial da e Educação regular tem prioridades ao acesso e a garantia de participação e aprendizagem dos alunos com algum tipo de necessidades especiais.

Destacamos também a importância de um segundo Professor em turmas onde existam alunos com necessidades especiais relacionadas à desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem. O professor necessita ter formação com habilitação em Educação Especial, para que assim desenvolva serviços de educação especial para apoiar, complementar ou apoiar a aprendizagem desses alunos, ofertar também na rede regular de ensino o ensino de atendimento especializado, preferencialmente das especificidades dos alunos com deficiência, das deficiências das mais variadas. Apesar de alguns progressos da legislação, da participação da sociedade para a questão dos debates, eventos nacionais e internacionais que envolvem este tema, ainda se tem uma prática bastante utópica da realidade e muitas são as conseqüências que determinam esta realidade.

De acordo com Mantoan (2006):

“O preconceito, as políticas públicas que não encorajam a ruptura com a visão homogeneizadora da escola e o paternalismo em relação aos grupos mais fragilizados como os principais fatores impeditivos de uma inclusão plena das pessoas com NEs nas escolas comuns”

Segundo Cavalcante (2005),

“Entender a inclusão não significa apenas cumprir a lei, mas também levar à escola crianças que vivem isoladas de um mundo que só tem a ganhar com sua presença. Além disso, é fazer com que alunos de salas regulares convivam com a diversidade, sendo esse um dos papéis da escola: praticar a responsabilidade pelo outro.”

Retornar ao passado e analisar como eram os processos de exclusão e as diferenças, se faz necessário considerarmos os valores, as crenças e conhecimentos constituídos na época. Podemos perceber e entender melhor como se deu o caminho da proposta da integração a da inclusão.

Mantoan (2006)

“diz que os termos integração e inclusão, muitas vezes, são utilizados para expressar situações consideradas semelhantes, mas adverte que os seus processos de construção teórico-metodológicos são distintos e fundamentam se em momentos históricos diferentes. Assim, integrar não significa incluir.

A integração foi um modelo de atendimento escolar proposto, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, cujo foco era a aceitação de pessoas com deficiência - população alvo, na época - nas escolas de ensino regular, com a pretensão de que estes indivíduos estivessem o mais próximo possível dos demais alunos, ajudando-os a ter uma aproximação com um padrão de normalidade.

De acordo com PRIETO, (2006).

“O modelo integrador, na prática, não tinha o compromisso com o desenvolvimento das potencialidades existentes no indivíduo, nem com um ensino que achasse caminhos para a aprendizagem. Ao contrário, a integração esperava que o indivíduo se adaptasse à escola, absorvendo dela aquilo que, por si só, conseguisse realizar”.

Contudo, no modelo da integração o aluno estava junto ao outro, mas não Interagido com o outro. Ou seja, estar junto significava esta ocupando mesmo espaço, reconhecendo as diferenças, mas nessa relação, não necessariamente

havia compreensão e troca. Entretanto, estar com o outro, implica em, de fato, conviver, compreender e aprender a partir da relação que se estabelece.

De acordo com Sanchez (2005),

“Historicamente, a primeira vez que apareceu fortemente a defesa da prevalência de um único sistema educativo para todos, foi nos Estados Unidos com o movimento denominado Regular Education Initiative”.

Esse movimento de inclusão especificava a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, discordando com os modelos antigos de inclusão. Desde meados da década de 1980 e início de 1990, no meio internacional, configurava-se um movimento de luta contra essa concepção de educação especial, que até então dedicava atenção a um grupo reduzido de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais. A proposta aqui relatada que todos os alunos, sem exceção, deveriam estar escolarizados na classe de ensino regular e receber uma educação aprimorada nessas classes. Esse movimento defendia a necessidade de reformar a educação geral e especial, para que se constituíssem como recurso de maior alcance para todos os alunos.

Dentre os quais Sánchez (2005) Destaca: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem – Tailândia, 1990); a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais” (Salamanca – Espanha, 1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contras as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999) e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar – Senegal, 2000). Dentre essas, a que mais contribuiu para impulsionar a educação inclusiva em todo o

mundo foi a Conferência Mundial na Espanha, que originou a Declaração de Salamanca. Nela, estiveram representados noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, que juntos estabeleceram um plano de ação norteado pelo princípio da inclusão de todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras (SANCHEZ, 2005).

Essa Declaração estabeleceu uma série de recomendações que deveriam ser desenvolvidas por todos os governos participantes nos anos seguintes.

Tal perspectiva foi fortemente consolidada, em 2001, através da Convenção da Guatemala, ano em que começou a vigorar, a qual exige romper com a visão hegemônica até então presente nas escolas. Supera-se a idéia de que a mesma existe para atender apenas os indivíduos considerados dentro de um mesmo padrão e, ampliando horizontes, preconiza-se que esta escola seja capaz de interpretar as diferenças como múltiplas potencialidades e não apenas como barreiras para um aprendizado significativo.

Para Ballard (1997) apud Sanchez (2005), a característica fundamental da educação inclusiva é a não discriminação das deficiências, da cultura e do gênero. O autor reforça que todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com a sua idade. Skrtic (1999) apud Sanchez (2005) considera que a educação inclusiva pode oferecer a visão estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI. Essa nova concepção de educação inclusiva constitui, portanto, um novo enfoque para a educação, trazendo, contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual à prática do sistema educacional. Sanchez (2005) defende a educação inclusiva como direito e prevalência de um único sistema educacional para todos.

Neste sentido, já é sabido que existem diferentes formas de ensinar e aprender e, portanto, todos devem ter o direito a uma educação que respeite suas diferentes formas de aprender de ensinar.

Com base nisso, Vargas et. al. (2003), diz que inclusão é muito mais que estar no mesmo espaço, trocar experiências e sociais. É ter as diferenças respeitadas, é fazer parte de um grupo e se identificar com ele, é não ter de se submeter a uma cultura, a uma única forma de aprender. Desse modo, incluir não é tornar o outro igual ou submetê-lo a padrões de ser, aprender e viver. Pelo contrário, a sociedade caminha junto e também se modifica para atender as diferenças. Na inclusão, a escola se coloca em uma atitude dinâmica, de movimento em direção às várias possibilidades de aprendizado, buscando diferentes metodologias e aproveitando-se das potencialidades individuais para promover o desenvolvimento do indivíduo. É, antes de tudo, uma escola que aceita e valoriza a diferença.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO REGULAR

Estudos têm nos mostrado a necessidade de se promover uma nova estrutura das escolas de ensino regular e da educação especial (MEC, SEESP, 2008). Diante das mudanças nas legislações, as práticas de ensino têm originado algumas confusões conceituais e mistura de papéis entre diferentes segmentos que participam deste contexto. Cabe, pois, fazer algumas considerações neste sentido. Isso se deve, em parte, ao fato de que, por um tempo considerável, entendeu-se que a escola especial, paralela à escola regular, era a maneira mais adequada para atender os alunos com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca, já em 1994, apontava a necessidade de que esses alunos frequentassem a escola regular, em uma perspectiva inclusiva. Porém, mesmo com a disseminação dessa proposta, as políticas implementadas não atingiram esse propósito.

É necessário destacar que, tradicionalmente, a educação especial se organizou como um atendimento especializado que substituiria o ensino comum, o que na época levou à criação de instituições especializadas (MEC/SEESP, 2008).

Segundo Haddad (2008),

“Historicamente estruturou-se, no meio escolar, uma cultura excludente, que veio a reforçar essa oposição entre a escola regular versus escola especial. Atualmente, as políticas públicas devem proporcionar a inter-relação entre essas duas modalidades, com vistas a garantir as condições de acessibilidade aos seus educando de maneira integral. O primeiro ponto a considerar é o papel da escola comum e da escola especial na questão da escolaridade dos alunos com NEs. O paradigma de inclusão

preconiza que o acesso à escola comum se dê indistintamente, incluindo em sua clientela heterogênea esses alunos e responsabilizando-se por sua escolaridade regular. Já a escola especial deverá posicionar-se como elemento de apoio à escola comum, buscando complementar e não substituir a mesma”.

Neste sentido, Mantoan (2006, p. 26) diz:

“As escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem destes conteúdos quando incluídos nas turmas comuns do ensino regular; oferecem atendimento educacional especializado, que não tem níveis, seriações, certificações”.

Sendo a escola especial um caminho para a educação, não cabe à mesma o caráter de formalizar metas ou regras de escolaridade. Ela existe para agir de maneira construtiva do conhecimento com a escola comum, buscando desenvolver as capacidades destes alunos, a fim de que desenvolva e tenha direito a aprendizagem. Desse modo, a educação especial é uma modalidade de ensino que envolve todos os níveis e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, disponibilizando e orientando sobre recursos e serviços que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem nas turmas do ensino regular. Com relação ao atendimento especializado, o mesmo deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em instituição especializada que o ofereça (MEC, SEESP, 2008).

Outro aspecto importante é que:

"os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades especiais não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim apropriado pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos" (PRIETO, p. 58, 2006),

O que requer estabelecimento de parcerias com as escolas especiais e a formação dos educadores, especialmente os professores das escolas regulares, para quem o aluno com NEs ainda é um enorme desafio.

Segundo Glat e Fernandes (2005)

“Diante desse contexto, o papel da educação especial não visa apenas importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim constituir-se um suporte permanente e efetivo para os alunos e professores, como um conjunto de recursos. É importante, primeiramente, salientar que o papel do docente neste novo cenário da educação é decisivo para a construção de uma escola inclusiva. A formação docente é entendida, nesse estudo”, conforme pontua Rodrigues (2006)

,

De acordo com PRIETO

“Como sendo um processo contínuo e complexo que ocorre a partir de seus valores, formação específica (graduação), capacitações e ressignificações, através de uma prática reflexiva, continuada e coletiva. É necessário, também, que na essência desta formação esteja bem clara a idéia de que a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares deve se der com vistas a uma efetiva aprendizagem e não meramente no sentido de promover sua socialização. Ao contrário, as atividades socializadoras devem ocorrer como forma de facilitar a integração entre todos os indivíduos, o que, por certo, se traduzirá em facilidade de aprendizagem dos estudos propostos em aula”. (PRIETO, 2006).

Um passo fundamental para o processo de inclusão escolar é consolidar esta diferença de papéis entre a escola comum e a especial, partindo-se do princípio de que as mesmas não competem entre si, mas devem complementar-se em favor do aprendizado dos alunos com NEs.

4 CONDIÇÕES DAS ESCOLAS FRENTE À PROPOSTAS DE INCLUSÃO

A busca de informações sobre as condições das escolas de estaduais frente ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais ocorreu, especialmente, no sentido de identificar quais as condições de acessibilidade e qual o aporte de recursos humanos presentes nas mesmas para o atendimento destes alunos. Neste trabalho constatamos a falta de acessibilidade física nas escolas públicas não possuem acessibilidade física, possui apenas parcialmente. Com relação à acessibilidade comunicação, pode-se inferir que houve uma confusão conceitual, pois se entendeu acessibilidade não no seu sentido macro. É importante destacar que ter uma escola atuando na proposta da educação inclusiva implica, necessariamente, em remover as barreiras que impedem o acesso de seus alunos, sejam quais forem as necessidades específicas apresentadas por eles. Faz-se, então, necessário investir em ações no município que primeiramente discutam as seis dimensões da acessibilidade.

Descritas por Sasaki (2005)

“Bem como os meios de viabilizar essas condições. Constatou-se, também, que metade destas escolas não possui recursos humanos capacitados em nenhum nível para atender essa clientela e as outras escolas que declaram possuir profissionais na

área, citam apenas um (1) especialista em educação especial. O restante de profissionais apresenta cursos de graduação, onde cursaram disciplinas específicas para educação especial, ou possuem cursos de aperfeiçoamento”.

Cada vez mais tem se exigido dos docentes o desenvolvimento de novas habilidades para atender as necessidades específicas de cada um de seus alunos. Isso se reflete não somente no aspecto ensino-aprendizagem, mas também no da autonomia e empoderamento dos alunos sob sua responsabilidade.

“Em tempos de educação inclusiva, não há mais espaço para modelos educativos que busquem homogeneizar e normalizar seus alunos, mas sim propostas que contemplem a diversidade” (STAINBACK, 2006).

Conforme aponta Carneiro (2008)

“A realidade nacional das escolas conta com muitas limitações referentes a como compreender e lidar com a diversidade, bem como, a carência de princípios pedagógicos orientadores nesse contexto”.

Para Denari (2006)

“A inclusão escolar necessita de procedimentos específicos para a atuação docente, com base na identificação das necessidades especiais. Desse modo, apresenta-se ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visam à formação do cidadão, com novos valores, desencadeando atitudes de respeito e aceitação da diversidade. Esta formação deveria passar pela articulação metodológica e didática para intervenção de ações no sentido amplo da educação, ou seja, a formação do aluno como cidadão. Tal ação depende da gestão e organização interna da instituição escolar, bem como de recursos humanos e técnicos sensibilizados e capacitados para tal atuação”.

De acordo com DENARI

“Levando em consideração a proposta da inclusão escolar, na capacitação do educador deveria ser prevista uma sensibilização para atuar junto à diversidade, com aperfeiçoamentos específicos nas terminologias e necessidades especiais. Desta forma, seria possível a criação de uma consciência sobre a questão, favorecendo o desenvolvimento das políticas de Inclusão. “Ampliando estes horizontes, estes aspectos deveriam ser incluídos já na formação do educador, principalmente em cursos de licenciatura e pedagogia.” (DENARI, 2006).

Macedo (2005) inclui na questão da formação educador, cujo papel na sua opinião também é decisivo para a construção de escola inclusiva, reconhecer que esta formação deve ser pautada na capacidade reflexiva, onde o ensinar e o aprender são indissociáveis. A consciência social e política sobre a inclusão, aliada à uma sólida formação constitui-se, portanto, avante a

proposta de escola inclusiva. As opiniões dos educadores sobre a questão da inclusão de pessoas com NEs nas escolas de Santa Rosa do Sul refletiu também, a necessidade de formação. Nas respostas obtidas nos questionários, as escolas foram unânimes em afirmar que necessitam de uma abordagem específica, a necessidade de investimentos na formação do educador aparece como a principal preocupação dos educadores, seguidos de questões relacionadas à condições de acessibilidade, apoio das políticas públicas, relação educação especial versus educação inclusiva e conhecimentos de legislação. Com relação ao primeiro aspecto, os educadores citaram, como temáticas principais que deveriam embasar essa formação, a educação especial, a inclusão escolar e a construção de recursos técnico-pedagógicos acessíveis.

Sendo assim, a formação de profissionais da educação para trabalhar dentro da concepção da escola inclusiva deve ser entendida como condição essencial para a concretização deste novo paradigma, devendo mobilizar esforços de gestores da educação e, desde já, integrar as bases curriculares dos cursos de graduação que formam estes profissionais.

Baseado em Prieto (2006)

“Que diz haver necessidade de se estender a capacitação a todos os professores e não restringi-la aos especialistas, percebe-se que, no município pesquisado, é preciso investir nessa ação com esse foco. O aspecto relacionado à acessibilidade também apareceu novamente na opinião dos educadores, referente às barreiras físicas presentes nas escolas e às barreiras metodológicas existentes. Demonstram a necessidade de adaptações para receber alunos com necessidades especiais e disponibilização de recursos e meios para atendê-los.”

Com base em Sasaki (2003). É de responsabilidade das escolas regulares mudarem o seu paradigma educacional, portanto as suas estruturas físicas, programáticas e bases filosóficas, para que, assim, possam atender de maneira efetiva as necessidades específicas de seus alunos. Algo a ser pontuado nessa mudança de paradigma da escola refere-se ao compromisso social quanto ao seu papel, mas também se deve em parte ao apoio das políticas públicas estabelecidas em nível de governo federal, estadual e municipal. Na pesquisa, foram apresentados dados demonstrativos de que, não havendo esse apoio, principalmente nas escolas, fica difícil garantir condições necessárias para desenvolver a educação que contemple as especificidades de seus alunos. Quanto a esse aspecto, cabe ressaltar que além de ser um direito de todo o cidadão ser respeitado nas suas diferenças, a legislação vigente preconiza

essa dimensão como responsabilidade dos gestores de promover acesso a uma educação de qualidade. Neste sentido, também foi opinião dos pesquisados a necessidade de um maior conhecimento da legislação em torno da educação inclusiva. No que tange a relação entre a educação especial e a educação inclusiva, demonstrou-se na opinião dos pesquisados que existe ainda uma diferença de papéis e uma necessidade de aproximação nessa política educacional.

De acordo com Glat e Fernandes (2005).

“A educação especial por muito tempo estruturou-se como sistema paralelo ao ensino regular, mas nos últimos tempos vem redimensionando o seu papel, antes direcionado apenas aos alunos com necessidades especiais. Hoje, o seu papel é escolar regular. Nesse aspecto é que se fundamenta a importância dessas instituições estabelecerem parcerias”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de incluir, não deve significar simplesmente matricular no ensino regular tais educando, mas assegurar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Para isso, toda a comunidade escolar deve estar preparada para receber esses estudantes, num processo de reformulação das práticas pedagógicas, com o intuito de combater ações discriminatórias. A proposta inclusiva inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, diante da construção de uma sociedade inclusiva. Trata-se, desta forma de um novo paradigma em ascensão e que deverá evoluir na direção de sua concretização plena, haja vista ser uma concepção que se desdobra em práticas produtivas, agregadoras, éticas, solidárias e respeitosas e que colaboram com o desenvolvimento da escola.

Entendemos que a qualificação dos docentes na educação inclusiva passa por espaços que possuem um mínimo de infra-estrutura necessária para implementação de cursos e palestras na área da educação especial, como LIBRAS, entre outros. E no caso de Manaus, o Estado deve operacionalizar as condições necessárias para um atendimento físico, social e educacional na Escola Estadual de Atendimento Específico, para o público-alvo, no caso os docentes.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Zélia Maria Ferraz. **Novos Modelos Institucionais na Educação Profissional e o Problema da Sustentabilidade:** O Caso dos Cets de Itabirito e Timóteo do CEFET-MG. Dissertação (Mestrado em Administração Público Gestão de Políticas Sociais). Fundação João Pinheiro, Minas Gerais, 2005.

BEYER, Hugo Otto. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 02, p 08-12, ago. 2006.

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

CAVALCANTE, Meire. **A escola que é de todas as crianças.** In: Nova Escola: a revista do professor. Fundação Victor Civita. n. 182, p. 40 - 45, maio, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 29-34, out. 2005.

CEE. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br>. Acesso em: 28 Março de 2012.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Eixos da acessibilidade: caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 4, p. 16-21, jun. 2007.

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão.** Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. In: David Rodrigues (Org.), São Paulo: Summus, 2006.

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

FERREIRA, Júlio Romero. **Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.), São Paulo: Summus, 2006.

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

GLAT, Rosana, FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 01, p. 35-39, out. 2005.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Valéria Morin Arantes (Org.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2006. MEC/SEESP. Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555 de 05 de julho de 2007. In: Inclusão: Revista da Educação Especial.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Valéria Morin Arantes (Org.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

RAUEN, Fábio José. **Elementos da iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

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

_____. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. In:_____ (Org.), São Paulo: Summus, 2006.

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

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n.01, p. 07-17, out. 2005. 46

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

_____. **A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos**. Jornal dos Professores, São Paulo, n. 343, fev. 2003., p15.

SERRÃO, Margarida, BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1999.

STAINBACK, Susan. **Considerações textuais e sistêmicas para a educação inclusiva**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ MEC. Brasília, n. 03, p 08-14, dez. 2006.

VARGAS, Gardia ET al. **Educação especial e aprendizagem**. UDESC, Florianópolis, 2003.

VEIGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional: indicações para a ação: interface educação profissional/ educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇA SURDA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR.

Aline Dias de Oliveira¹
Juliana Nunes Esteves¹
Oscar Omar Carrasco²

RESUMO

As crianças surdas vivem vidas diferentes, de certo modo, mas não podemos considerá-las como inferiores a vida de outras crianças cuja audição seja normal. Devemos classificar a surdes como diferente e não como defeito e entender que tanto uma criança normal tem suas dificuldades no ensino aprendizado, assim como a criança surda também tem suas limitações no processo de ensino aprendizado. Precisamos demonstrar boa vontade para que a criança surda desenvolva independência, inclusive para correr riscos razoáveis, tomar decisões e cometer erros. E assim de fato incluirmos ela na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo; Inclusão; Pré-escola.

ABSTRAT

The deaves children have differents some way, but we can't consider them white inferiors the life of the other children which audition is regular. We need to classify the deafness a different and don't while fault and understand than regular child has your difficults in the learning teaching, likewise the deaf child also has your limitation in the learing teaching. We need to evidence, good will for the deaf child develop independence, take a decision and make mistake. And so include them in the society.

¹ Graduandas do curso Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

² Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

1 INTRODUÇÃO

A surdez tem sido definida mais recentemente não apenas como uma deficiência sensorial, mas como uma síndrome que afeta o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do sujeito na medida em que estabelece uma barreira. As leis institucionais são vistas como garantia de observâncias de direitos, para dar garantia e credibilidade ao indivíduo portador de necessidades especiais ao grupo, sendo considerado um elemento altamente positivo.

As ações que busquem uma integração da pessoa com necessidades especiais, devem ser bem planejadas e estruturadas, para que os direitos dessas pessoas sejam respeitados. Bem como as crianças surdas em idade pré-escolar que passam pelo processo de ensino e aprendizado, ao mesmo tempo em que, são inseridas a uma nova realidade social.

Com o objetivo de crescer como membros inteiramente participantes de suas famílias, tendo as mesmas oportunidades básicas de qualquer criança, como senso de valor próprio, dignidade e aceitação, não importando o quão claramente falem.

O presente estudo tem como justificativa a necessidade que os deficientes auditivos encontram na pré-escola e a falta de formação dos professores para atender a demanda. De que forma as políticas públicas tem trabalhado para por em prática as leis de inclusão social, como forma de realmente inserir a criança no meio educacional?

A discussão apresentada se fundamenta em Paulo Freire, Dermeval Saviani e Vygotsky, com relevância no processo de inclusão da criança surda na pré-história e nos diversos aspectos da sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE O SURDO E A VISÃO DA SOCIEDADE:

Consideramos que, no presente artigo, a história do surdo pode vir a contribuir para entendermos como era a visão da sociedade, no decorrer dos tempos em relação a criança surda. Na verdade, existem registros que constam que a discriminação que hoje atinge as pessoas surdas não é recente. No período da Antiguidade, a sociedade mantinha pelas pessoas surdas piedade e compaixão, os surdos eram vistos como pessoas que foram punidas pelos deuses ou mais, como pessoas enfeitiçadas. Assim, a sociedade tentava justificar o abandono ou o sacrifício a que os surdos estavam submetidos. (GOLDFELD,2002)

Na civilização romana, os surdos, tinham os seus direitos legais negados e necessitavam de um curador para gerir seus negócios. Já na Idade Média, a Igreja Católica considerava os surdos como seres inferiores e sem direito à salvação. A imortalidade da alma deles era negada, tendo em vista à sua incapacidade em verbalizar os sacramentos. Sendo assim, os surdos eram privados de seus direitos básicos, o que comprometia a sua sobrevivência (GUARINELLO, 2007).

Constatamos que a luta dos surdos pela vida e pela escolarização é antiga. Sobre este aspecto, destaca-se a figura de Bartolo della Marca D'Ancona, escritor do século XIV, como autor da primeira possibilidade de se instruir os surdos por meio da língua de sinais e da língua oral. Este foi, portanto, o impulso inicial para que a pessoa surda fosse notada como alguém capaz de discernir e tomar suas próprias decisões (GUARINELLO 2007).

No século XVI, Girolano Cardano, médico italiano, acreditava na possibilidade em que os surdos poderiam ser ensinados, contrariando muitas ideias da época. Assim, outros estudiosos Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet, John Bulwe, Wilian Holder, John Walis, GeorgeDalgano e ainda, Wilhelm Keger, Jacob Rodrigues Pereeire, Charles Michel de L'Epée, entre outros, saíram em defesa da capacidade das pessoas. Entretanto, tais estudiosos divergiram sobre as metodologias para o ensino de surdos. Não se pode negar que estes pesquisadores e suas obras influenciaram fortemente a história da educação das pessoas surdas.

No Brasil, no período do Império de D. Pedro II, os estudos sobre a educação dos surdos se deu a convite do imperador para que o francês Hernest Huet, um professor surdo introduzi-se o atendimento educacional para as pessoas surdas nas terras brasileiras. Mas, acontece que a educação brasileira, destinou-se apenas às classes sociais mais abastadas, ficando os mais pobres desprovidos de qualquer assistência.

Somente no século XX cresceu o interesse dos estudiosos sobre a cultura surda, dando-se destaque aos aspectos linguísticos. Esse movimento, ainda pouco liderado por pessoas surdas, foi um dos responsáveis pelo advento da língua de sinais. Estudos revelam que, além de ser considerado um assunto conflitante, a educação da pessoa surda enfrenta desafios e impasses que atuam como fatores impeditivos para a formação da pessoa surda até os dias atuais.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL PARA SURDOS:

A situação da pessoa surda na sociedade brasileira começa a tomar novos rumos com o advento do modelo inclusivo. Com este novo debate, se acende o papel da escola na valorização das diferentes culturas. A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, pode ser considerada um grande avanço para a construção de uma sociedade inclusiva.

Com os objetivos fundamentais em promover “o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). No Artigo 20, a educação é definida como um direito universal. O Artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições acesso e permanência na escola”. Neste dispositivo legal observamos todas as garantias de direito e educação para todos os brasileiros. Percebe-se que o surdo não possui igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A LDB 9394/96 em parceria com a Política de Educação inclusiva (2005) representa um grande desafio político e pedagógico, como forma de romper os paradigmas tradicionais. Mesmo com todo o aparato legal, o acesso da pessoa surda à educação ainda é considerado um grande desafio e tornar um fator excludente do surdo no meio social. Quando o processo de ensino e aprendizagem repercute no seu desenvolvimento global e por consequência interfere na inclusão da sociedade.

2.3 O ACESSO A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NA PRÉ-ESCOLA

A Lei nº 10.436/2002, conhecida como “Lei de Libras” e regulamentada pelo decreto de nº 5.626, de 22/12/2005, determina em seu artigo 23 que todas as instituições de ensino devem favorecer ao aluno surdo o acesso à língua de sinais seja através da atuação de tradutor e intérprete, nas salas de aulas ou em outros espaços educativos, contribuindo para que o surdo tenha acesso à comunicação, à informação e à educação (NOVAES, 2010).

O papel da língua na constituição do sujeito e da língua de sinais é de singular importância, e atua como o principal instrumento de acesso de um indivíduo aos bens sociais e culturais, nesse sentido, cabe destacar a necessidade dos educadores adquirirem o conhecimento de Libras a fim de garantir o processo de inclusão do surdo na sociedade. (LODI; LACERDA, 2009)

Nessa perspectiva, a surdez tem sido definida não apenas como uma deficiência sensorial, mas como uma síndrome que afeta o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. Na medida em que se estabelece uma barreira de comunicação entre aqueles que ouvem - comunicam-se oralmente, e aqueles que não ouvem e apresentam extrema dificuldade de entender a fala e de comunicar-se oralmente.

A audição e a linguagem oral são assim entendidas como funções interdependentes, que proporcionam ao homem a possibilidade de comunicação e relacionamento com os outros homens e com o mundo, dessa forma, promovendo o crescimento intelectual e integração social do indivíduo.

Quando uma criança nasce surda, ou que adquire a surdez nos primeiros meses de vida, deixa de receber informações do meio ambiente através da audição. Suas experiências serão interpretadas e estruturadas de modo diferente, pois lhes faltam as informações necessárias para uma aquisição de linguagem com o propósito de desenvolvimento mental, emocional e de integração social.

Constatamos que embora os pais tenham audição normal a criança pode vir a ser surda, tendo uma falha no padrão natural de comunicação e que, de algum modo, precisam aprender a lidar

com essa diferença. Muitas vezes os pais recebem conselhos conflitantes ou confusos em relação ao filho surdo. Dizem-lhes que devemos,

tratá-lo como uma criança normal”, enquanto recebem constantes indicações de parentes, amigos, de outras pessoas e de suas próprias observações, de que a criança é, de muitas maneiras, bastante diferente do que geralmente se considera normal. (FREEMAN, p. 24, 1999).

As crianças surdas necessitam de um atendimento especial para contribuir com o seu aprendizado, mas devem ser tratadas com crianças normais, interagindo com as outras crianças de sua idade.

No ambiente escolar a real incapacidade do surdo não é a perda da audição e sim problemas de comunicação decorrentes, de uma deficiência não visível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte de anatomia do indivíduo. A importância dos pais no desenvolvimento emocional, social e linguístico de uma criança surda parece consistir em preocupações e indagações se estão fazendo a coisa certa e na convicção de que, se não acertarem, no final a culpa cairá sobre seus ombros e não sobre seus conselheiros.

Infelizmente, a surdez não pode ser tratada dessa forma: requer uma maturidade de conhecimentos e atitudes muito maior. A maioria das pessoas ouvintes, inclusive alguns profissionais, tem pouco mais que a ignorância para se apoiar em sua abordagem para surdez.

No passado, era raro que uma criança surda ou seus pais viessem a encontrar surdos adultos e muito menos crianças. Pode não ser surpreendente, então saber que algumas crianças surdas acreditavam, simplesmente, que não havia surdos adultos e elas iriam transformar-se, ao crescerem, em “pessoas ouvintes”.

De maneira similar, alguns pais esperavam que, como o uso de aparelhos de surdez e diligente treinamento de fala, seus filhos iriam se misturar ao grande mundo de ouvintes e, com isso, muitas ou a maioria das características que identificavam seus filhos como surdos iriam desaparecer.

Acreditamos que, para a maioria das crianças portadoras de surdez severa e profunda, essa é

uma expectativa falsa e mesmo perigosa – pois falsas esperanças persistentes atrasam o processo da aceitação da surdez do filho pelos pais.

O uso da palavra “surdo” muitas vezes é incoerente e capaz de confundir. A quem nos referimos quando falamos em “crianças surdas”? Alguns especialistas (e algumas pessoas surdas) deploram o uso dessa palavra, argumentando que raramente alguém é realmente surdo, pois sempre resta alguma audição residual. Acham que referir-se a alguém como “surdo” pode ser uma profecia auto realizável, pois os pais e outros podem desistir do treinamento intensivo da audição residual através da amplificação.

O termo “deficiente auditivo” passou a ser usado para se referir a todos os graus de perda de audição e alguns livros sobre o assunto jamais usam a palavra “surdo”. Contudo, como a palavra “surdo” esta firmemente entrincheirada no uso popular e não implica necessariamente em ausência total de audição.

Surda é uma pessoa cuja audição esteja prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala através do ouvido apenas, com ou sem o uso de um aparelho auditivo. Uma pessoa deficiente auditiva é aquela cuja audição esteja prejudicada a ponto de dificultar, mas não impedir, a compreensão da fala através do ouvido apenas, com ou sem o uso de um aparelho auditivo. (MOORES, 1978, pág. 5)

A criança surda tem a capacidade da fala através da linguagem de sinais, não ouvir com os ouvidos não é motivo para dar a ela um tratamento de alguém não normal. O que diferencia a criança surda das ouvintes é o fato da escola não dar a ela a oportunidade de aprender, quando não existem pessoas preparadas para recebe - lá.

A inclusão educacional é a restauração do sistema educacional, ou seja, proposta de mudança no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoas, oferecendo condições para que tenham acesso e permanência, e que obtenha sucesso no seu processo de ensino aprendizagem.

Se alguém perguntar a você, leitor com audição normal, como é viver no mundo dos ouvintes, a pergunta pode parecer injusta, vaga ou mesmo impossível de ser respondida. Você sabe que não há um único “mundo dos ouvintes”. Talvez você possa fazer algumas generalizações, mas

não conseguirá verdadeiramente bem descrever a experiência de vida e os sentimentos internos das pessoas ouvintes – pelo menos, não de todas as pessoas ouvintes.

Os surdos relacionam-se uns com outros e com as pessoas ouvintes de muitas maneiras diferentes. O desempenho social das pessoas surdas depende de vários fatores: da idade na qual ficaram surdos, se tiveram os benefícios de uma boa comunicação bipolar bem cedo em seus lares, do grau da sua perda auditiva, das oportunidades de escolarização, de sua inteligência natural e de sua personalidade individual.

A sociedade convive com a diferença que é encarada com normalidade. Convive-se com a diferença de estatura, de peso, de sexo, de condição social, etc.: todos somos diferentes, absolutamente. Entretanto, a diferença não deixa de ter um aspecto grandemente positivo. A diferença alegre, sugere, ínsita a conquistas e a construção de algo diferente, possivelmente melhor ou melhorado. É importante que crianças de diferentes faixas etárias e condições sociais convivam na sociedade numa forma de aprendizado e complementação mútua. (FELTRIM, 2004, p.64)

Nenhuma outra “deficiência” possui a controvérsia de 200 anos de duração sobre que forma de comunicação uma criança surda deve usar. Como a maioria dos surdos adultos, que você vai encontrar teve pais ouvintes, os conselhos profissionais dados a eles geralmente são o de evitar a língua de sinais. Assim, nega-se a essas crianças um sistema claro de comunicação bipolar, dentro da própria família.

As atitudes para com a língua de sinais vêm tendo um impacto maior sobre os surdos e eles têm sido colocados numa posição extraordinários, já que a grande maioria usa a língua de sinais quando atinge a idade adulta, a despeito de sua educação. Ela é usada em clubes, conferências e programas educacionais, depois do término da aula, ainda que não seja compartilhada com a família ou os professores e não tenha recebido um lugar de dignidade entre aqueles que ajudaram a moldar o seu autoconceito.

O professor, na perspectiva de Piaget, deixa de ser a única fonte de toda a aprendizagem: deixa de ser o responsável único pelos sucessos dos seus alunos; deixa de ser, também, o responsável pelos insucessos. No entanto, continua sendo líder do grupo, o modelo, sem ter de, necessariamente, ser o mandão. Até mais do que ele, talvez, podem interagir no processo educativo uma multidão de variáveis, os recursos de que o aluno dispõe, hoje, para entrar em contato com o conhecimento, dentre os quais podemos citar os meios, a imprensa escrita, falada, televisada, “internetada”, o computador... todos poderosos e eficientes veículos que o professor não pode ignorar e dos quais deve lançar mão, também ele para desempenhar suas funções. (FELTRIM, 2004, p.79)

Na hipótese de uma lesão mental acentuada, o ensino deve ser feito em classes especiais, de modo a que o indivíduo receba atenção mais efetiva do professor, ao ministrar as lições de que necessita. Os deficientes auditivos e da fala devem ter ensinamento especial, em certa fase, da mesma forma que os deficientes visuais.

Sempre se pode considerar o progresso de duas maneiras: até onde você já chegou e o quanto ainda lhe falta avançar. Muito progresso vem sendo alcançado pelas pessoas surdas, mas muito desse trabalho ainda necessita ser feito. O professor dentro da sala de aula tem por objetivo “facilitar” o processo de aprendizagem, no sentido de torná-lo o elemento compartilhador para o indivíduo. Quando o ensino é estruturado e implementado de forma compatível a criança surda na pré-escola, os conteúdos e resultados são de desenvolvimento de estruturas que permitem processar a aprendizagem de maneira a “aprender a aprender”. Uma vez que a escola tem o papel de estimular o aluno no ambiente.

Jean Piaget explica que a assimilação do indivíduo é importante e utiliza uma metáfora inesquecível: “quando o coelho come couve, a couve vira coelho ou o coelho vira couve?”. Nessa metáfora Piaget tenta ativar as estruturas cognitivas da criança, trazendo o novo com esquemas mentais, informações semelhantes, redes de informação ou estratégias de ensino aprendizagem para receber, relacionar e assimilar a nova informação proposta pelo professor. Também os profissionais da educação devem ser capazes de levar a sério as preocupações dos pais, aceitar as pessoas surdas como iguais, focalizando tanto seus pontos fortes, quanto suas limitações.

Sendo cauteloso na aplicação de sua própria experiência com outras deficiências aos surdos, para isso é necessário possuir conhecimento das maiores tendências no campo ou ter boa vontade para aprendê-las. Devendo ter uma mentalidade aberta a novas ideias, ou seja, paixão pelo que se faz.

Embora só agora as provas dos benefícios da intervenção precoce começam a se tornar disponíveis, parece haver concordância geral que as crianças surdas, com os pais ouvintes, se saem melhor quando o diagnóstico é feito cedo e quando a tempo de ajudar a família na

aceitação da surdez da criança e no desenvolvimento da comunicação.

A ajuda deve incluir informações (repetidas com tanta frequência quanto for necessário); oportunidade de fazer perguntas; apoio nas crises emocionais, quando do diagnóstico; aparelhos auditivos e instruções quanto a seu uso e manutenção; conselhos sobre a educação infantil, no que se refere a crianças surdas; ajuda na interpretação do significado da surdez para os parentes e experiência junto a diferentes surdos (adultos e crianças).

Toda essa assistência precisa ser feita de modo tal que encoraje, em vez de desencorajar, o envolvimento ativo dos pais e a retomada da satisfação com a vida em família. O objetivo é criar circunstâncias favoráveis parecidas com as obtidas quando ambos os pais são surdos: aceitação da criança e comunicação prazerosa.

As formas da comunicação são menos importantes que o fato de haver a comunicação. As crianças surdas devem ser expostas a diversos modelos de linguagem. Na época em que chegam à pré-escola, devem ser capazes de comunicar-se facilmente com os sinalizadores naturais da língua de sinais, assim como os pais e professores. Devem demonstrar curiosidade pelo mundo e pela sua língua. O objetivo é o bilinguismo. A fala e a habilidade de leitura orofacial são valiosas, mas não é a medida do sucesso.

De maneira ideal, na época em que a criança atingir a idade da pré-escola, os pais já deverão ter adquirido equilíbrio suficiente em seus sentimentos e atitudes, para aceitarem emocionalmente a surdez do seu filho e evitar a superproteção. Ao mesmo tempo, a criança deverá ter boa habilidade para conversar e uma autoimagem saudável.

As crianças geralmente matriculadas em uma pré-escola porque seus pais têm certas necessidades ou valores: aceleração da preparação de seus filhos para a escola primária; desenvolvimento das habilidades sociais das crianças; e a necessidade de algum tempo longe deles (por causa do trabalho, outros interesses ou a dificuldade de cuidar dos filhos).

Para a criança surda, há outras considerações vitais: desenvolver melhor a comunicação, proporcionar contato social com outras crianças surdas (e ouvintes) e ampliar ou iniciar

serviços especiais para ela e para os pais (tais como terapia da fala, treinamento auditivo e aconselhamento dos pais).

Durante um período de desenvolvimento rápido, as crianças surdas precisam urgentemente de ter suas experiências “revestidas de linguagem”, aproveitamento uma expressão cunhada por Lawrence Newman (comunicação pessoal, 1980). Assim, aqueles que trabalham com crianças em pré-escolas (e muitos de seus pais) não consideram esses programas como sendo meramente grupos de brincadeiras ou serviços de babás temporários.

Embora alguns pais possam ficar preocupados primariamente com a disponibilidade de um centro diário para poderem trabalhar para o pessoal que atua no mesmo, os objetivos são muitos similares aqueles das pré-escolas. As crianças não são apenas supervisionadas; atividades estimulantes são organizadas, de acordo com as faixas etárias.

As crianças podem obter diversos benefícios de uma experiência positiva de afastamento dos pais, incluindo: 1) desenvolvimento de habilidades para dominar ativamente seu mundo; 2) consideração e atenção para com os outros; 3) cooperação com outras crianças; 4) apreciação de livros, histórias e peças dramáticas; e 5) melhora de coordenação motora. (CASTRO, 2003)

Nessa faixa etária, a maioria das crianças não se sente tímidas ao usar o corpo. Estão elas abertas a todos os meios de comunicação, inclusive à mímica e a língua de sinais. Os pais poderão obter uma ideia mais objetiva sobre como seus filhos estão aprendendo e interagindo com os outros e podem compartilhar da animação da criança em relação às novas experiências.

Descobriu-se que, quando algum elemento é acrescentado à amplificação de sons (leitura orofacial, alfabeto manual e sinais), a compreensão da criança aumenta. O grupo da Comunicação Total, usando uma combinação de amplificação, leitura oro-facial, sinais e alfabeto manual, foi o que alcançou o maior nível de progresso na fala e presteza acadêmica.

O uso de comunicação manual não diminuiu o uso da audição residual, nem prejudicou a

leitura orofacial. As avaliações feitas em sala de aula mostram que a pior comunicação bipolar ocorreu no programa auditivo-oral e a melhor no programa que empregava a Comunicação Total. Em algumas comunidades pode não ser prático organizar um programa especializado, já que nela há poucas crianças surdas em idade pré-escolar. Diversos pontos devem ser considerados.

Quanto poderá uma única criança surda aproveitar ao participar de um programa para crianças ouvintes? O aproveitamento provavelmente não será muito grande, a não ser que se façam ajustes para a surdez da criança. Quem poderá assegurar que os funcionários da escola serão capazes de se comunicar com ela? Será que um professor de surdos virá periodicamente (um professor itinerante) para aconselhar o corpo de funcionários e melhorar sua compreensão? Onde serão obtidos serviços correlatos (tais como o aconselhamento dos pais)? Serão proporcionadas oportunidades para que as crianças ouvintes aprendam alguma sinalização? Será que uma ou mais pessoas da escola poderão aprender uma língua de sinais?

A criança surda necessita muito de pessoas (crianças e adultos) com as quais possa comunicar-se. Isso é difícil sem a inclusão de outras crianças surdas. Assim, o benefício potencial para uma criança que frequente uma pré-escola regular para crianças ouvintes vai depender da preparação do quadro de pessoal da escola, de modo que tanto eles como as crianças ouvintes possam aprender a se comunicar por sinais.

Crianças candidatas à inclusão num programa de reabilitação na pré-escola devem ser avaliadas para outros problemas capazes de afetar o programa, como outras deficiências ou problemas de comportamento. Crianças surdas, portadoras de deficiências múltiplas, podem ser aceitas em um programa de intervenção precoce domiciliar mas, se forem atendidas em grupo, suas necessidades podem não ser atendidas facilmente sem os serviços de apoio, treinamento de pessoal e reformas de prédio.

As crianças em idade pré-escolar devem ser inseridas no programa gradualmente, em vez de diretamente. Isso vai permitir que o quadro do pessoal conheça, também, os pais. Pessoal substituto deve estar disponível para entrar em ação no caso de doença, férias ou treinamento profissional (conferências e cursos) do pessoal regular. Até onde for possível, o pessoal

substituto deve ser selecionado entre um pequeno número de pessoas qualificadas, com as quais as crianças podem interagir.

Pais surdos sentem especial interesse no fato de seus filhos (surdos ou ouvintes) estarem frequentando uma pré-escola, organizadas para crianças surdas. Uma sala de integração pode oferecer excelente oportunidade para que os parentes ouvintes de uma criança surda obtenha maior competência em línguas de sinais.

As crianças surdas ficam substancialmente aquém das crianças ouvintes, quanto ao desempenho escolar, mesmo quando tem inteligência equivalente. A habilidade de leitura orofacial ficou aproximadamente no mesmo nível da leitura orofacial de voluntários ouvintes inexperientes da mesma idade. As crianças surdas têm as mesmas necessidades das ouvintes, mas essas necessidades, às vezes, podem ser satisfeitas de modos especiais. Ao mesmo tempo em que os alunos ouvintes estão aprendendo matérias acadêmicas, com conteúdos substanciais, as crianças surdas estarão, tipicamente, lutando para alcançar um conhecimento funcional de língua.

Seus professores passam a maior parte do tempo ensinando e corrigindo erros da escrita e da fala, a maioria dos quais são automaticamente corrigidos pelas crianças ouvintes. Esse é um dos motivos pelos quais os alunos surdos, em média, ficam muito aquém dos colegas ouvintes. Esse atraso é maior nas matérias que exigem conhecimento da língua falada (tal como português ou estudos sociais), menos severo em matemática, e minimamente problemático em matérias expressivas, como artes e educação física. Assim mesmo, a necessidade de adquirir informação sobre o mundo ao redor, não é menor para as crianças surdas.

Conforme Vygotsky: “Tudo depende de quais exigências fazemos da educação da criança surda, quais objetivos que esta educação persegue”. Se, tem bastado ver o surdo frequentar os bancos escolares, sem participar das atividades desenvolvidas em sala olhar a boca do professor sem entender o que ele diz, esperando os movimentos dos colegas para descobrir o que deverá ser feito reproduzir o que vai ao quadro, sem compreender o significado, então, qualquer prática será suficiente (VYGOTSKY, 1988, p.191).

A educação das pessoas surdas, por muitos anos, desenvolveu-se de forma preconceituosa. Houve um padrão consistente de evolução em que podemos dizer, que o que prevaleceu foi a desigualdade social. As pessoas deficientes eram destacadas por possuírem características divergentes daquelas instituídas pela sociedade. Por exemplo, utilizavam termos como, “excepcional” como se explicasse a diferença existente de um indivíduo para o outro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas surdas são tão diferentes umas das outras, como as pessoas ouvintes. Apesar de alguns problemas especiais que elas devem superar por terem um *status* de grupo minoritário e porque em geral seus pais não compartilham da mesma situação, é importante você saber que elas podem ser tão felizes e produtivas, ou tão tristes e improdutivas, como as pessoas ouvintes. Muito dependente das oportunidades e relacionamentos que tenham enquanto estão crescendo.

A educação é direito de todos, portadores ou não de deficiência. As pessoas portadoras de deficiências têm direito à educação, à cultura, como forma de aprimoramento intelectual, por se tratar de bem derivado do direito da vida. A educação deve ser ministrada sempre tendo em vista a necessidade da pessoa portadora de deficiência. Assim, pode ser especial ou comum, em escolas especiais ou escolas comuns. Se o indivíduo for portador de um retardo mental leve, poderá ser educado em um estabelecimento comum, através de educação especial.

Educação inclusiva se estende o Processo de Inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. Através dela se privilegiam os projetos de escola. Há que se proceder a uma avaliação responsável quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas que, historicamente, foram e ainda são excluídas da sociedade, praticamente em todos os seus segmentos.

Aqui inserimos o importante papel do professor em parceria com as pesquisas e extensão que devem contribuir na produção e democratização de conhecimentos que intervenham no

processo de inclusão escolar. Ao professor cabe a busca de novos métodos para se levar o aprendizado da melhor forma possível. Criar provas diferenciadas, buscar ilustrações do conteúdo que tornam o aprendizado mais fácil para o aluno.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Programa de Capacitação de Recursos humanos do Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Vol III. MEC/ SEESP, 1997.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRITO, Lucinda F. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

CASTRO, Adriano Monteiro de. **Educação Especial: do querer ao fazer**. Rocha de Carvalho Zamuel. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1989.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão Social na escola: quando a pedagogia se encontra com diferença**. São Paulo: PAULINAS, 2004, p.64-79.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LEGISLAÇÃO. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

REDONDO, M.E. Carvalho I. **Deficiência auditiva. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância**. Revista Integração. Ano 7, nº 19, 1997.

STROBEL, Karin & DIAS, Silvana. M. S. **Surdez: abordagem geral**. Rio de Janeiro, FENEIS, 1995.

SURDEZ, Abordagem Geral. Curitiba: Apta. STROBEL, Karim Liliam & DIAS, Silvana Maria Silva. **Cartilha da Inclusão dos Direitos das Pessoas com Deficiência**- Belo Horizonte: Biblioteca da PUC Minas. Novembro / 2000.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.298p.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLETINDO ALGUNS ANOS DE DISCUSSÃO FRENTE A OUTRAS DEMANDAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ângela Canêdo de Almeida¹

Keilla Guzzo da Conceição²

Mailana Dantas Medeiros³

Oscar Omar Carrasco Delgado⁴

RESUMO

Este texto propõe refletir as discussões já engendradas do processo de inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais na sala de aula. Partimos de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseando-nos nas legislações internacional e nacional, avançando num viés de inclusão social, refletindo as peculiaridades que perpassam como dificuldades ao processo de inclusão social e concomitantemente escolar no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, inclusão social, escola, educação especial.

ABSTRACT

¹ Bacharel e Licenciada em História (CESAT). Pós-graduada em História do Brasil (FIJ). Especialista em Educação Especial (Instituto Superior de Educação e Cultura Olysses Boyd) Graduanda em Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra -SERRAVIX. Atualmente é professora da rede pública da Serra/ES.

² Licenciada em Ciências Biológicas (Escola Superior São Francisco de Assis). Especialista em Educação Ambiental (Faculdade Integrada de Jacarepaguá - FIJ - Rio de Janeiro). Especialista em Educação Especial/Inclusiva (Instituto Superior de Educação e Cultura Hulysses Boyd). Graduanda em Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX). Atualmente é professora da rede pública da Serra/ES.

³ Licenciada em Letras Português/Inglês (Faculdade Saberes). Pós-graduada em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX). Graduanda em Pedagogia na Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX). Pós-graduada em Ensino e Interdisciplinaridade em História e Literatura: Texto e Contexto (UFES). Pós-graduada em MBA de Pedagogia e Psicopedagogia Empresarial (ESAB). Atualmente é tutora presencial do curso Educação para diversidade UFES/NEAAD/UAB (Bolsita pela CAPES).

⁴ Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

This paper proposes to reflect the discussions have engendered in the process of inclusion of children and adolescents with special needs in the classroom. We start with a bibliographical and documentary research, based on the international and national laws, forward bias in social inclusion, reflecting the peculiarities and difficulties that go through the process of social inclusion and concomitant school in Brazil.

KEY WORDS: Inclusive education, social inclusion, school, teacher training, rights, special education.

1 INTRODUÇÃO

A educação de alunos com necessidades especiais (NE) é um tema que apresenta muitos questionamentos há anos, tanto no Brasil quanto em outros países. O meio pelo qual a inclusão ocorre, tanto na sociedade quanto na escola permeia diversos aspectos que envolvem a sociedade como um todo.

A educação com propósito inclusivista, além de direito é dever por parte do Estado e essa lacuna que analisamos, nos faz refletir sobre possíveis novas medidas e consequentemente respaldo político para que favoreça urgentemente a inclusão, socialização e desenvolvimento dessas pessoas que por vezes encontram-se à margem de uma sociedade cada vez mais competitiva.

Evidentemente não podemos negar que o processo de inclusão social e escolar encontram-se em expansão nos últimos anos, no entanto, percebemos que essas pessoas ainda são vítimas e por inúmeras vezes oprimidas por parte de uma sociedade que parece pouco se preocupar com esse grupo.

Este artigo pretende, a partir de um contexto histórico e social, refletir o quanto cresce o processo de inclusão e suas dificuldades, sejam elas no contexto educacional e social.

2 DESENVOLVIMENTO

A construção dos direitos civis, políticos e sociais (MARSHALL, 1969) foi um processo historicamente significativo, apesar das críticas e a perspectiva linear desenvolvida pelo autor, podemos aqui pontuar três diferentes fases dessa evolução encetado no século XVIII, tendo por marco a Revolução Francesa (1789), avançando até nossos dias, cujo documento básico é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

Atualmente já se defende os direitos ambientais, numa perspectiva de qualidade de vida, num ambiente com sustentabilidade, sem degradação da natureza e do próprio homem. Essa reflexão vem ao encontro da perspectiva inclusivista, cujo debate contempla paulatinamente que avança no contexto histórico junto à outros recortes, tais como: gênero (a mulher passa gradativamente à desfrutar de direitos equivalentes aos do homem), de raça, de condição física/ mental (envolvendo os chamados deficientes), faixa etária (mormente em relação aos idosos), entre outros¹.

A problemática que continua a comparecer é: considerando as produções teóricas e de cunho legal, os documentos em âmbito nacional e internacional, levando em conta as metamorfoses sociais que perpassam os tempos atuais, em que medidas as práticas de inclusão escolar se instauram de maneira eficaz garantindo aos interessados uma inclusão social, ao ponto de interagir com educação e possível inserção no campo de trabalho?

Por um recorte histórico da inclusão escolar, partindo da perspectiva da inclusão social, apresentamos uma resumida retrospectiva que marca aos portadores de NE no mundo ocidental:

¹ É através desses parâmetros que trabalhamos a perspectiva da inclusão, uma discussão que se aventa desde fins do século passado, estando em cena até nossos dias, acompanhada de resquícios de discriminação, preconceito e exclusão de muitos dos direitos já alcançados em tempos atuais.

- a) Na antiguidade clássica as pessoas deficientes eram rechaçadas, sendo literalmente mortas, para preservar uma relação social de cidadãos com porte físico e inteligência que justificasse o chamado “corpo são, mente sã” (SASSAKI, 2001);
- b) A Idade Média, chamada pelos historiadores como Idade das Trevas, a deficiência era vista como fruto de um “pecado” dos pais, sendo os deficientes considerados, muitas vezes, como verdadeiros bruxos (SASSAKI, 2001);
- c) A Idade Moderna cria instituições de atendimento, a qual comparece uma das mais conhecidas: a escola. E essa escola ainda não tinha espaço para os deficientes, não obstante, para estes, foram criadas instituições específicas, os famosos manicômios (FOUCAULT, 2001);
- d) A Idade Contemporânea marca a tentativa de “consertar” os sujeitos deficientes, emergindo instituições que pudessem atender estas pessoas, preparando-as para o mercado de trabalho, bem como para inserção em outras instituições que abrigassem pessoas consideradas “normais” (SASSAKI, 2001).

A partir desse lamentável, mas importante histórico de delimitação, do que era entendido como perfeito e imperfeito, é durante o século XX que iniciam as principais discussões do processo inclusivista, devendo a sociedade e instituição escolar se preparar para receber o portador de necessidade especial e não este último preparar-se para “integrar” à sociedade.

Para Carvalho (2004), em se tratando de educação, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia em 1990, foi aprovado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que permitiu a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, esse documento foi o marco principal deste processo escolar.

Percebemos que a conferência contribuiu indiretamente para criação da Declaração de Salamanca como outro marco na construção do pensamento de inclusão escolar, emergindo da reconvocação da ONU em 1994, atingindo seu ponto mais importante na formulação das

Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, demandando aos Estados a educação como parte integrante do sistema educacional.

Esses acontecimentos significativos contribuíram para a ideia de uma educação para todos, propalada no documento supracitado, pois possibilitou a posterior promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional/ LDB) aqui no Brasil em que em seu Título III traduz esse direito, como descrito abaixo:

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

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

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009);

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008). (BRASIL, 2011).

Ao analisarmos e refletirmos a LDB/96, verificamos o quanto está explícito que a educação especial, por conseguinte uma modalidade em que deve perpassar em todos os níveis de ensino. O movimento ganha mais respaldo jurídico no século XXI que foi evidenciado através da Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas com Deficiência (CORDE), transformada em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SNPD) que lançou a Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo propósito é “[...] *promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os*

direitos humanos [...] por parte das pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (NOGUEIRA, 2008, p. 26).

Cintra (2008) ressaltou o Artigo 7º da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência que foi o mais novo instrumento para trabalhar a inclusão nas rotinas escolares, enquanto novos olhares avançam na perspectiva da acessibilidade que “[...] *não se refere somente às pessoas com deficiência* [...] mas também aos idosos, crianças, gestantes, pessoas temporariamente com mobilidade reduzida [...]” (VITAL e QUEIROZ, 2008, p. 51).¹

Percebemos que tais pessoas integram um grupo de cidadãos com direitos assegurados na Constituição Federal e nas legislações complementares, existindo diversos outros documentos (a exemplo das Resoluções do Conselho Nacional de Educação) que norteiam a educação inclusiva. Nessa medida, estados e municípios buscam criar turmas mistas, envolvendo crianças e adolescentes com e sem necessidades especiais, não oportunizando, de imediato, uma formação adequada aos educadores. Sendo assim, instituições de atendimento a pessoas com necessidades especiais (APAEs e Pestalozzis) passariam a uma atuação meramente clínica, não oferecendo educação sistematizada e especializada a pessoas com NE, como outrora vinham fazendo.

Não obstante, o despreparo docente e a pouca acessibilidade das instituições escolares, facultaram a permanência de um atendimento escolarizado desvinculado da perspectiva inclusiva. Atentando para a prerrogativa legal destacada pela Lei 9.394/96, em seu Art. 58 a 60, verifica-se a corroboração dessa prática à qual podemos acompanhar:

[...] causa preocupação o uso dos termos *portadores* e *preferencialmente*. Portador traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser ‘especial’ não cabe no ‘lugar-comum’. Pode reforçar a idéia de excluir o diferente ao pressupor uma ‘falta’ que, talvez, exceda muito sua própria dimensão. É como se havendo pane ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos, etc - , faltasse um ‘atributo essencial da normalidade’. *Preferencialmente* pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá a primazia a’ já tem exceção arbitrada legalmente (MINTO, 2002, p. 20).

O impasse da circunstância é de que não estabelece claramente a co-responsabilidade do Estado com a perspectiva inclusiva destacada na Declaração de Salamanca (1994) ou na

¹ Essa breve análise documental e legislativa demonstram avanços no tratamento, reconhecimento e atenção às pessoas com necessidades especiais.

Declaração oriunda do Encontro de Jomtien. No entanto, Minto (2002) pontua em seu artigo, um capítulo sobre educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é algo inédito, bem como a perspectiva de educação especial como modalidade da educação escolarizada.

Carvalho (2004) ressalta alguns aspectos que funcionam como desafio na educação inclusiva, dentre eles a resistência dos professores e a formação inicial bem como a demonstração de insegurança frente ao trabalho com pessoas com necessidades especiais. Sendo assim, a autora sinaliza para as barreiras atitudinais que funcionam como grande entrave ao processo de inclusão.

A formação inicial de professor que inclui o estágio supervisionado proporciona o crescimento do futuro profissional. Na vivência do estágio, articulando a teoria à prática e esta última num ambiente escolar que favoreça a educação inclusiva, poderá sensibilizar às reflexões e possíveis novas metodologias como também um olhar diferenciado para este contexto: uma escola inclusiva, com acessibilidade, profissionais capacitados e Projeto Político Pedagógico (PPP) voltados para inclusão, proporcionam diferença significativa ao estagiário, conseqüentemente, futuro professor.

Em relação à articulação de teoria e prática, a autora Pimenta (1997), ilustra que no percurso histórico a teoria e a prática apresentavam duas visões dicotômicas, oriundas do positivismo, mas que hoje estão juntas e simultâneas:

Traduzindo essa visão de unidade entre teoria e prática para a educação, afirmam as autoras, que o fazer pedagógico, “o que ensinar”, deve ser articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a *unidade entre conteúdos teóricos e instrumentais do currículo*. E apontam para o educador desenvolver uma “práxis criadora” (PIMENTA, 1997, p.67).

Conforme exposto, a teoria e prática estão intrinsicamente ligadas à docência, envolvendo educador e educando num exercício contínuo e oportuno para uma pedagogia de

integração/inclusão, mas o fator humano não é o único entrave. Partindo desse pressuposto, as barreiras arquitetônicas e atitudinais são como grandes obstáculos a prática de inclusão¹.

As resistências docentes frente à educação inclusiva é um paradigma que necessitamos desmistificar. A ideia de incluir não se limita em matricular um estudante com NE nas escolas de ensino regular, tampouco como estratégia de engrossar os números governamentais de crianças e adolescentes no ensino regular, menos ainda mera admissão e complementação de estudos no ensino regular, sem uma clara compreensão da realidade exigida pelo ensino sistematizado. Carvalho (2004) apresenta alguns caminhos para efetivação de uma escola inclusiva as quais podemos destacar:

- a) Valorização profissional do magistério (seja por meio de salários, seja por meio de ajuda de custo);
- b) Aperfeiçoamento da escola, alterando e inovando seu espaço físico, administrativo e pedagógico;
- c) Utilização de professores de educação especial como parceiros na utilização de recursos e métodos de ensino aprendizagem;
- d) Aperfeiçoamento do trabalho docente para sua atuação na escola inclusiva;
- e) Suporte nas escolas para educação inclusiva, motivando o trabalho em equipe;
- f) Adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias, numa perspectiva de igualdade de oportunidades.

A partir do exposto, autora destaca ainda que as escolas inclusivas não vêm apenas atender às demandas de crianças com NE, implica num sistema que leve em conta às diferenças, nessa circunstância adequa-se às peculiaridades de cada sujeito, por isso podemos falar em cidadania e de direitos humanos. Obviamente essas são propostas para serem pensadas na questão da inclusão, mas as mesmas não se limitam nesse universo, a necessidade em planejar a escola como um todo, envolvendo os alunos com NE e não, professores, coordenadores, pais, conselho de escola, a comunidade em que a escola está inserida e uma administração escolar comprometida, poderá vir a ser um agente ativo nesse processo de inclusão.

¹ Documentos, legislações, resoluções e escolas com acessibilidades contribuem para uma prática de educação inclusiva efetiva, mas, estando sozinhos, são insuficientes para um investimento incisivo na efetivação dos direitos de pessoas com necessidades especiais.

Ao pensarmos numa perspectiva de inclusão social, notamos que os “direitos” de pessoas com necessidades especiais apresentam-se violados na prática social, tendo em vista que, apesar das Resoluções dos Conselhos, das Legislações complementares já promulgadas em nosso país e de toda produção teórica nem sempre é efetivo em torno deste assunto.

O grande entrave nesse aspecto, são as práticas sociais que marginalizam, exigindo um portador de necessidade especial mais independente, uma previdência mais enxuta, um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, com um conjunto de profissionais diversificados, seja com os especiais, seja com idosos, seja com jovens e adultos presentes e envolvidos no processo produtivo que é o capitalismo.

A inclusão vai além, prevê acessibilidade urbana, inserção no mercado de trabalho (Lei 8.213/91), inclusão na escola (Lei 9.394/96), direito a isenções fiscais e de financiamento (Lei 10.754/03, entre outras), direito a saúde (Lei 8.080/90), passe livre, entre outros direitos que tornam este um cidadão com direitos garantidos. Soma-se a esses, o direito à Assistência Social, cuja Lei 8.742/93¹ em seu Art. 20 prevê o Benefício de Prestação Continuada (BPC), restringindo o recurso a pessoas específicas:

CAPÍTULO IV - DOS BENEFÍCIOS, DOS SERVIÇOS, DOS PROGRAMAS E DOS PROJETOS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

SEÇÃO I - DOS BENEFÍCIOS DE PRESTAÇÃO CONTINUADA

Art. 20. O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família. **Alterado pela LEI Nº 12.435, DE 6 DE JULHO DE 2011 - DOU DE 07/07/2011**

§ 1º Para os efeitos do disposto no caput, a família é composta pelo requerente, o cônjuge ou companheiro, os pais e, na ausência de um deles, a madrasta ou o padrasto, os irmãos solteiros, os filhos e enteados solteiros e os menores tutelados, desde que vivam sob o mesmo teto. **Alterado pela LEI Nº 12.435, DE 6 DE JULHO DE 2011 - DOU DE 07/07/2011**

§ 2º Para efeito de concessão deste benefício, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. **Alterado LEI Nº 12.470, DE 31 DE AGOSTO DE 2011 - DOU DE 1/09/2011**

¹ Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)

I - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas; **Alterado pela LEI Nº 12.435, DE 6 DE JULHO DE 2011 – DOU DE 07/07/2011**

II - impedimentos de longo prazo: aqueles que incapacitam a pessoa com deficiência para a vida independente e para o trabalho pelo prazo mínimo de 2 (dois) anos. **Alterado pela LEI Nº 12.435, DE 6 DE JULHO DE 2011 – DOU DE 07/07/2011**

§ 3º Considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa com deficiência ou idosa a família cuja renda mensal per capita seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo. **Alterado pela LEI Nº 12.435, DE 6 DE JULHO DE 2011 – DOU DE 07/07/2011 (BRASIL, 1993).**

Percebemos que a LOAS restringe o benefício, o que faculta a várias pessoas a exclusão do direito e aquisição de uma renda continuada. Nessa circunstância o BPC, apesar de um serviço continuado, não é previdência, podendo, a qualquer tempo ser cortado. Todos estes direitos se consubstanciam a uma perspectiva de inclusão social, não obstante, a inclusão escolar é um primeiro aspecto deste processo, exigindo, de imediato, do professor e da escola uma atuação voltada à garantia de qualidade e de preparo para vida cotidiana, formando cidadãos autônomos e prontos para o exercício de seus direitos.

Por este viés, verificamos que a discussão da inclusão, em especial a educação inclusiva, já atingiu a maioria, com debates que extrapolam a perspectiva legal, além de um esboço teórico que já induz-nos a inferir que deveria fazer parte de nosso cotidiano. A barreira não é só aceitar a diferença, o grande obstáculo é entender as particularidades sociais e escolares e então embarcar nelas como parte integrante de nosso cotidiano¹.

É válido ressaltar que essas diferenças exigem da instituição escolar não somente professores preparados para lidar com as mesmas, mas também torna-se indispensável saber lidar com a diversidade, porém com recursos que venham ao encontro das demandas destes discentes, que não precisam apenas ficar na escola, mas terem todas as condições para permanecerem nela, numa perspectiva de construção de um projeto pessoal de vida que os levem a continuar no

¹ A inserção de discentes da “educação especial” (típico de atendimentos da APAE, Pestalozzi, entre outras) no ensino regular traz a tona algo difícil de aceitação: a difícil tarefa de lidar com as diferenças, numa sociedade que se encontra em adaptação num processo histórico da inclusão.

mundo acadêmico, indo além da educação básica, atingindo o ensino superior. Por essa reflexão, Fonseca (1995) defende claramente a questão da escola como deixar de ser esse lugar comum:

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir num universo inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando “aqueles que não aprendem como os outros”, sob pena de negar a si própria. Não pode continuar a defender que tem de ser a criança a adaptar-se às exigências da escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes estigmatizando-as com desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente (FONSECA, 1995, p. 202).

Portanto, as barreiras atitudinais, geradas nas relações docente e discente, devem ser amenizadas com a ultrapassagem das barreiras materiais, aqui entendidas como disponibilização de recursos que venham ao encontro das necessidades dos alunos com NE trazem para instituição escolar.

Não seria a escola o lugar mais adequado em iniciar a inclusão, a educação para diversidade e o comprometimento do reconhecimento do alheio no intuito de transformar os que estão à margem em futuros cidadãos capazes, com autoestima e prontos para o mercado de trabalho com propósitos de mudar essa realidade social, à qual estamos inseridos?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emerge assim um despertar docente para essas discussões, preparando-se para as exigências atuais e garantindo o direito de crianças e adolescentes com NE ao acesso e permanência na escola, provocando nestes o desejo de estudar e de boas perspectivas na formação continuada. Aos gestores é imprescindível avançar numa dinâmica de reconhecimento da diversidade, indo além de solicitações de recursos materiais meramente administrativos, sugerindo a introdução de materiais lúdicos e pedagógicos que venham ao encontro das necessidades de todos os discentes, com e não NE.

Fica a corresponsabilidade do gestor com a equipe de todos os profissionais para discussão de um projeto político pedagógico que avance numa compreensão das diferenças, focando para

as necessidades curriculares, cabendo aos municípios à criação de um plano municipal de educação que contemple as diferenças, favorecendo aqueles que são especiais.

Cabe a comunidade e aos pais, a participação ativa e exigência dos direitos conquistados, a denúncia à secretaria de educação e a voz do povo lutando pelos menos favorecidos. Certamente aumentará o reconhecimento do direito à escola enquanto espaço de todos.

Em suma, a discussão da educação inclusiva como direito humano perpassa pela compreensão da educação como direito social, seu exercício como cidadania e a prática escolar. Essa perspectiva implica em conceber que discussões da inclusão não estão esgotadas, mas sim, como uma prática que precisa ser debatida em função de ação constantemente repensada e não como algo que precise acontecer.

Esperamos que essas reflexões possibilitem uma reação a prática docente administrativa, identificação da diversidade, aceitação e respeito às diferenças e minimização (quicá extinção) de todo e qualquer preconceito em relação à raça, credo, condição social, entre outros aspectos que tocam nossa sociedade e enraízam a diversidade e a inclusão.

A inclusão escolar e social torna-se um caminho sem volta. Cabe-nos, enquanto representantes dos papéis sociais que desempenhamos no meio social, cultural, político, escolar, familiar e acadêmico, adiantar esse processo ferozmente. Além disso, considerarmos que nessa briga de leões, de aproximadamente um século, entender que esse tempo é irrelevante para o contexto histórico e que precisamos nos tornar ativos e comprometidos com as conquistas.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.742 de 13 de dezembro de 1993. Dispõe sobre Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 2009.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 2009.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca, e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CINTRA, Flavia. Crianças com deficiência. *In: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: versão comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 2008, p. 44 - 49.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein/ Vitor da Fonseca – 2. Ed. rev.aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. São Paulo: Vozes, 2001.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacional de Educação – MEC E Proposta da sociedade brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone. **Escola Inclusiva**. São Carlos; EdUFSCar, 2002, p. 11 – 39.

NOGUEIRA, Geraldo. Propósito. *In: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: versão comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 2008, p. 25 – 27.

PIMENTA, Selma. **O estágio na Formação de Professores**: uma teoria e prática? 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. São Paulo: WVA, 2001.

VITAL, Flávia Maria de Paiva e QUEIROZ, MARCO ANTONIO DE. Acessibilidade. *In: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: versão comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, 2008, p. 50 - 53.

WCEFA - **CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

4.1 WEB GRAFIA

BRASIL. Lei 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre planos e benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.deficienteonline.com.br/leis-e->

normas-conheca-as-leis-normas-cotas-e-adaptacoes-para-o-deficiente_36.html. Acessado em 15/03/2012.

_____. LEI Nº 8.989, DE 24 DE FEVEREIRO DE 1995. Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências.(Redação dada pela Lei nº 10.754, de 31.10.2003) . Disponível em: http://www.deficienteonline.com.br/leis-e-normas-conheca-as-leis-normas-cotas-e-adaptacoes-para-o-deficiente_36.html. Acessado em 15/03/2012. Disponível em: http://www.deficienteonline.com.br/leis-e-normas-conheca-as-leis-normas-cotas-e-adaptacoes-para-o-deficiente_36.html. Acessado em 15/03/2012.

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Márcio Roberto da Silva¹

Oscar Omar Carrasco Delgado²

RESUMO

A devastação da natureza é perceptível por meio da derrubada das matas, assoreamento dos rios, lançamento de esgoto nos córregos e rios, espécies animais e vegetais extintas, produção demasiada de lixo e seu conseqüente depósito no meio ambiente. Demonstrando que o homem não se preocupa com a preservação dos recursos naturais e do espaço do qual faz parte, necessitando a introdução e discussão do tema ambiental em todas suas relações sociais através do processo educacional, buscando um processo de mudança de atitudes que levem a um desenvolvimento sustentável e uma qualidade de vida em nosso planeta.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Práxis Pedagógica, Cidadania.

ABSTRACT

The devastation of nature is perceptible through the clearing of the forests, silting of rivers, sewage flowing in streams and rivers, extinct animal and plant species, producing too much waste and its subsequent deposit in the environment. Demonstrating that the man is not concerned with the preservation of natural resources and space to which it belongs, requiring the introduction and discussion of the environmental theme in all their social relations through the educational process, a process seeking to change attitudes that lead to a sustainable development and a quality of life on our planet.

Key words: Environmental Education, Educational Praxis, Citizenship.

¹ Graduado em História pela Faculdade Saberes. Especialista em Gestão Educacional pelo Instituto de Educação e Cultura Ulisses Boyd e do Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisas.

² Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

1 INTRODUÇÃO

A escola exerce em todo o processo de formação educacional um papel de suma importância, onde os saberes científicos, os professores, os alunos e a comunidade se encontram e debatem suas experiências, fortalecendo toda a sociedade, através da educação obteremos uma melhor compreensão do mundo em que vivemos.

A educação ambiental contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e ativos, capazes de desenvolver atitudes em defesa do meio ambiente e com isso melhorando a qualidade de vida da população, não sendo ela uma disciplina específica do currículo escolar, necessitando de uma integração com todas as disciplinas escolares, abrindo a oportunidade de transformar todos os professores das demais disciplinas em educadores ambientais.

A Educação Ambiental tornou-se Lei em 27 de Abril de 1999. A Lei Nº 9.795 – Lei da Educação Ambiental que em seu Art. 2º afirma:

“A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

O processo de industrialização iniciado na Inglaterra no século XVIII substituiu a produção que era artesanal e manual pelo uso de máquinas a vapor. O modo de vida e a mentalidade de milhões de pessoas se transformaram, acelerando a demanda por recursos naturais, a população do campo pressionada e em busca de melhores condições de vida transferiu-se para as cidades em um momento histórico que passava por profundas transformações em seu aspecto econômico, político, social e cultural.

Era o início do modelo econômico capitalista baseado na produção de produtos em larga escala, exploração incessante da mão-de-obra dos proletários, conquista de novos mercados consumidores.

No Brasil entre 1500 e 1808 Portugal proibiu na colônia o desenvolvimento de atividades industriais para evitar concorrência com os produtos da Metrópole. Mesmo com a chegada da

família real Portuguesa em 1808 quando D. João revogou o Alvará de proibição, a atividade industrial não fazia frente aos produtos ingleses. Em 1850 houve um incremento da atividade industrial no Brasil.

Com a Primeira Guerra Mundial em 1918 e a atividade cafeeira consolidada, houve um impulso ao setor industrial que se consolidou com a Segunda Guerra Mundial e daí por diante cada vez mais o país se tornava industrial com o abandono do campo por sua população rumo aos centros urbanos que concentravam as plantas industriais.

Estava dada a largada para o consumo exagerado dos recursos naturais com o objetivo de produzir bens de consumo, sendo preciso nos questionar se realmente atende nossas necessidades ou faz parte de um apelo midiático que impera no mundo capitalista.

A Educação Ambiental objetiva a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítico-consciente, tendo como meta a formação de sujeitos ecológicos que percebem a necessidade de preservação do meio ambiente através da utilização sustentável de seus recursos.

2 O DEBATE DAS PROPOSTAS DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Parece que estamos sempre falando de realidades distantes de nós, mas a cada dia percebemos que os efeitos da devastação da natureza estão bem perto de nós. O Espírito Santo tinha o seu território coberto por matas e por muito tempo permaneceu como barreira verde para conter o avanço rumo às minas, porém segundo Vieira (1995, p. 44), *“Em termos proporcionais o Estado do ES é que sofreu a maior devastação no Brasil. Estima-se que nos dias de hoje apenas 1,5% da sua área é revestida por vegetação natural”*.

Isso demonstra que a questão ambiental em nosso estado não foi tratada com respeito, onde ao longo de sua história prevaleceu o interesse econômico dos colonizadores portugueses com a monocultura da cana-de-açúcar, que foi perdendo espaço para o café e mais recentemente o

eucalipto da Aracruz celulose (que trocou de nome e passou a se chamar Fibria). Acompanhamos através do noticiário que a devastação sobre os 1,5% restante de floresta do Espírito Santo ainda continua e caminha para um processo de extinção total, pois a mudança de mentalidade ainda não ocorreu.

Aliado ao desmatamento das florestas do Espírito Santo tem a dizimação das populações indígenas que sempre estiveram à mercê, após sofrerem por quase 300 anos com as doenças como a varíola que tinha um enorme poder de dizimação entre os indígenas. Somando as doenças tem o processo de caça para transformá-los em escravos; a aculturação empreendida pelos jesuítas; o aldeamento que lhe tirou o hábito de avançarem de determinado território conforme suas necessidades de alimentação ou seus combates com outros povos indígenas Os índios capixabas sobre tudo os botocudos segundo Medeiros (1997, p. 185), *“foram uma raça que jamais se entregou nem foi vencida, e sim trucidada”*.

O mundo assistiu toda a discussão em torno do evento que reuniu entre os dias 07 e 18 de dezembro de 2009, em Copenhague, na Dinamarca que teve como objetivo fechar um novo acordo global sobre o clima. Os gases causadores do efeito estufa no planeta atingiram níveis alarmantes, tendo o fenômeno como consequência imediata o aumento da temperatura acima das médias históricas registradas. A diminuição da quantidade de chuvas que aparecem em forma de pancadas no final do dia causando alagamentos e outros transtornos. Busca-se fechar um acordo mundial que diminua a quantidade de gases como o metano (CH₄), Carbono (CO₂) e óxido nitroso (N₂O) que são lançados na atmosfera e conseqüentemente reduza os seus efeitos na camada de ozônio.

È notório a importância dos Estados Unidos da América, um dos maiores poluidores na tomada de decisões sobre o clima em Copenhague, por ser a nação mais rica do mundo e poderá ser um dos financiadores de um fundo mundial que estava em discussão no fórum para financiar projetos e soluções para o desenvolvimento de tecnologias limpas.

Visualizar todo o contexto mundial que envolve a temática de discussão dos problemas ambientais no planeta é importante, contudo é necessário compreendermos a realidade que nos cerca e intervimos de forma eficaz na mudança de conceitos e atitudes que ajudem não só

na preservação, mas já é preciso buscar a recuperação de ambientes degradados. Precisamos de conhecimentos que permitam discutir a questão ambiental de forma global e nos possibilite a busca de soluções no dia-a-dia da realidade em que estamos inseridos, baseados segundo Ruscheinsky (2002, p. 1690):

“O momento atual suscita uma articulação dos princípios teóricos filosóficos da educação ambiental de forma contextualizada e congruente com o pensamento. O respeito à diversidade cultural, social e biológica é o fio condutor das relações estabelecidas com o contexto contemporâneo, seja esse momento de transição paradigmático considerado uma nova fase do modernismo, seja outra realidade denominada pós-modernidade ou modernidade tardia”.

Os desafios e as dimensões da Educação Ambiental na chamada sociedade do conhecimento são enormes, passando pelo papel do educador que deve ter em seu processo de formação seja ela inicial ou continuada à inserção da temática, por ser o professor/a um dos principais agentes do processo educativo. São contempladas as várias áreas do conhecimento e os conceitos que trazem para se discutir os sentidos da educação ambiental.

3 O PROFESSOR/A E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

A Lei N° 9.795 de 27 de abril de 1999 que trata da implantação da Educação Ambiental é abundante, porém dentro da realidade das escolas é necessário que haja um projeto pedagógico coerente. Objetivando que a prática do docente se torne operacionalmente possível, por se tratar das questões ambientais de um tema que apresenta uma natureza epistemológica, onde seus estudos apresentam uma visão global.

O papel do professor que põem em prática a Educação Ambiental não deve se limitar ao tema vida e ambiente, mas também com outros fatores de interesse social, onde o desenvolvimento sustentável seja possível quando é realizado de forma eficiente. A integração visando à transformação da sociedade e das práticas sociais apresenta de forma incoerente revelando uma falta de integração como nos relata Guimarães (apud TRAVASSOS, 2004, p. 16):

“A educação ambiental brasileira ainda transita sem objetivos e métodos de ação e avaliação claramente definidos por muitos de seus praticantes. A base conceitual da

educação ambiental tem sido muito abordada em paralelo à sua prática pelos próprios educadores ambientais, face ao caráter interdisciplinar da área”.

Entre todos os campos do conhecimento poderá ocorrer uma relação satisfatória e até mesmo harmoniosa, desde que sejam pautados pela aglutinação de novos conhecimentos, valores e atitudes que provêm da relação do docente com o discente. Busca-se uma transformação de paradigmas que reverta o atual quadro catastrófico da natureza, sendo necessário que se estabeleça conceitos para o meio ambiente de forma a integrar todo o conhecimento seja acadêmico ou do senso comum.

Berna (1990 p. 58) quando afirma: “ *A primeira tarefa do professor deve ser a sensibilização dos alunos para os problemas ambientais, pois embora convivam diariamente com eles em sua vida, não percebem sua multiplicidade* ”.

Para que seja trabalhado o tema meio ambiente em sala de aula é preciso definir que não se trata apenas da preservação das florestas; mas sim de todo o meio em que vive essas pessoas deve ser entendido como parte integrante e possível de transformação, como nos revela Travassos (2004, p.24):

“Entendemos que também os alunos devem ser capacitados para conhecerem seu meio e agirem em defesa dele, visto que este os afeta ou é afetado por eles. Logo, cabe ao professor um papel importante no programa de educação para o meio ambiente: ele será o facilitador das explorações realizadas pelos seus alunos nas investigações tanto das alterações urbanas como dos processos que acontecem dentro do próprio ambiente em que vivem”.

Para o professor trabalhar a questão ambiental em sala de aula é preciso colocar no foco das discussões sobre o tema a definição que geralmente é dada a sua interpretação como área ligada especificamente a Biologia ou Geografia. Deve-se englobar o aprendizado para o social, o cultural e seus valores, não ficando restrito aos conceitos biológicos do meio ambiente. Em se tratando de educação ambiental os elementos culturais e históricos não podem ser esquecidos para uma melhor compreensão do tema, que integre a sociedade e a natureza e não seja baseado apenas na visão conservacionista.

A dificuldade na implantação de um trabalho interdisciplinar entre as várias áreas do conhecimento poderá ser superada com professores que privilegiem a possibilidade de construção do conhecimento, sem ficar apenas na tarefa de transferir os velhos conteúdos

disciplinares, que bem nos esclarece a esse respeito Cascino (apud TRAVASSOS, 2004, p. 32):

“Normalmente, professores e educadores em geral expressam sua compreensão a partir de uma leitura imediata e linear do próprio termo interdisciplinar, reduzindo-o a uma prática de “cruzamento” de disciplinas, ou melhor, de partes dos conteúdos disciplinares, que eventualmente ofereçam pontos de contato nas atividades letivas. Assim, tem-se que as práticas ditas interdisciplinares aconteçam, geralmente, com professores cujas disciplinas possuam a priori afinidades, ou que “coincidam” na organização dos horários de aulas, facilitando a “integração” das mesmas disciplinas. Esta imagem de “encontro” de partes do conteúdo que “se parecem” nos revela a existência de uma representação da interdisciplinaridade bastante precária, na qual o mais simples vigora. Integrar matérias e/ou conteúdos aos pares, aos trios de “matérias”, como geralmente ocorre em nossas escolas, indica a precariedade da reflexão sobre esse conceito-chave para a reconstrução da idéia de educação. Explicitando: em geral os professores definem temas-chave para que variadas disciplinas possam articular atividades, todas girando em torno daquele tema, o que cria a imagem da integração “entre as disciplinas”. Essa idéia, a do tema-chave, centralizador da integração disciplinar, carrega a imagem de inovação, de metodologia integradora e de redefinição dos velhos conteúdos disciplinares”.

A preocupação com os problemas ambientais no Brasil ficou mais evidente a partir do final da década de 80, o que pode ser considerado como bastante recente se comparado com países como Estados Unidos e Inglaterra. A Lei que trata da Educação Ambiental é de 1999, revelando que a base de formação acadêmica nos cursos de graduação não ofereceu aos professores capacitação para o exercício da temática ambiental.

A Educação Ambiental segundo Travassos (2004, p. 36) *“deve ser mais holística, sem ser direcionada apenas para o conservadorismo, pois quando o professor inicia sua atuação sobre tudo na educação básica é que percebe essa lacuna no processo de sua formação acadêmica”*.

A formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e que consigam compreender os reais fatores escondidos atrás de ações que deterioram o meio ambiente, como o modelo capitalista de desenvolvimento globalizado que não reconhece fronteiras nem se preocupa com os estragos provocados.

Fica evidente a preocupação de muitos estudiosos do assunto de como ultrapassar a barreira reducionista da educação ambiental que se preocupa em dar ênfase à questão de conservação, esquecendo ou negligenciando os fatores sociais e culturais dos indivíduos. Outra

preocupação demonstrada refere-se à necessidade da mudança na grade curricular das escolas e assim direcionar a mudança de comportamentos e da conscientização de toda comunidade para os problemas ambientais que se apresentam em um quadro bastante preocupante nos dias atuais e tendem a se agravar se nada for feito.

Todo o processo que envolve a educação não fica imune a influência dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, que está presentes em quase todos os lares. Cada vez mais o jeito americano de viver é apresentado ao mundo como modelo a ser seguido pelas pessoas, sem levar em conta os aspectos históricos e culturais de cada sociedade. O papel de influenciar que as imagens possuem deve ser objeto de uma análise crítica, porque os problemas que a sociedade enfrenta e entram na pauta de discussões das escolas incluem as drogas, sexo e violência das mais variadas formas. A influência dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea requer essa análise crítica apresentado por Kellner (Apud REIGOTA, 2002, p. 138, 139):

“Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas. Algumas das teorias pós-modernas (Foucault, Derrida, Deleuze/Guattari, Lyotard) ajudam a entender como nossa experiência e nossos eus são socialmente construídos, como eles são sobredeterminados por uma gama variada de imagens, discursos, códigos. Esta corrente da teoria pós-moderna é hábil em construir o óbvio, tomando aquilo que é familiar e tornando-o estranho e não familiar e, assim, fazendo com que prestemos atenção à forma como nossa linguagem, experiência e comportamento são socialmente construídos, sendo, pois, constrangidos, sobredeterminados e convencionais, estando ao mesmo tempo sujeitos à mudança e transformação”.

Desde 1992 quando foi realizada na cidade do Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (UNCED-92), ficou bastante evidente que o modelo de desenvolvimento econômico vigente precisava passar por modificações para se adaptar a nova realidade. Já eram visíveis os sinais de degradação ambiental mundo a fora e a vida na terra apresentava sinais de risco em seu processo de sobrevivência. Porém, os resultados na prática foram muito abaixo do esperado, sua dimensão necessitava de medidas estruturantes que possibilitasse desenvolver as nações sem destruir o meio ambiente, os países mais pobres que detinham grandes extensões de florestas em seus territórios e ávidos por crescimento econômico se negaram a assinar um acordo sobre proteção de florestas.

Por parte das grandes potências os Estados Unidos se recusaram a assinar o tratado que limitava a emissão de gases responsáveis pelo aquecimento global e que provocava mudanças no clima, estava o modelo de desenvolvimento capitalista arraigado nas estruturas de decisões políticas que poderiam ter dado um salto na melhoria da crise ecológica, esbarrando segundo (Viola et al, 2001, p. 26) em:

“Deve concluir-se que, apesar de no atual momento internacional não existirem grandes obstáculos para estabelecer acordos de cooperação e governabilidade global, os fatos mostram que falta a compreensão e a vontade política necessárias para torná-los realidade. Seria um erro procurar a explicação deste fenômeno apenas em eventuais impedimentos dados pela crise econômica internacional e/ou mentalidades de caráter antiambientalista. Mais importante é registrar que a maioria das elites políticas (significativamente, tanto do Norte quanto do Sul) subordina sua vontade política a postulados neoliberais. Situação que as leva temerariamente a pensar que o mercado mundial e o livre comércio são instrumentos adequados para resolver os problemas ambientais”.

A escola cumpre uma função primordial na vida da sociedade, quando esta apresenta problemas é através da educação que se busca amenizar seus reflexos na comunidade, educando principalmente as crianças e jovens e com isso consiga deter seu avanço. Esse caráter mais amplo da educação e do papel do professor engloba a Educação Ambiental e todos os temas postos na atualidade, exigindo uma maior reflexão a cerca da diversidade e responsabilidade de cada um na construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente saudável.

O próprio ambiente escolar é um local onde se constroem relações de interação com o meio ambiente e a utilização de seus recursos, pois, utilizarmos água, energia elétrica, alimentos, papel, equipamentos entre outros que devem ter sua adequada utilização baseados no não desperdício e no destino adequado dos seus resíduos.

A educação para o meio ambiente que estimule a ética no relacionamento em todas as áreas (econômico, político e social), onde se faz as transformações estruturantes do sistema e conseqüentemente a mudança de paradigmas na sociedade do “conhecimento” e do consumo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo atual de desenvolvimento da sociedade baseado na exploração incessante dos recursos naturais a qualquer preço não se sustenta mais. A exploração de qualquer recurso natural deve caminhar dentro de padrões que respeitem o meio ambiente, pois as mudanças climáticas provocadas por essa intervenção já são sentidas.

Esse desenvolvimento sem planejamento e respeito ao meio ambiente é o causador não só de problemas ambientais, mas também de problemas sociais que se agravam, criando demandas de consumo da população dentro de um sistema que possui uma capacidade limitada de recursos.

Por meio da educação abre a chance de conhecermos a nossa História e a importância da interação de todos os seres que representam o meio ambiente, possibilitando o conhecimento que leve a emancipação, participação e avaliação de nossas ações para o bem de toda coletividade. A crescente preocupação com os assuntos relacionados com o meio ambiente tornar-se necessário que toda sociedade seja mais atuante nesta área, mudando conceitos ou até mesmo através de pequenas atitudes em nosso dia-a-dia já seria um passo importante na direção de se resolver os problemas existentes que requerem nossa atenção.

O papel do professor frente aos novos desafios da educação inclui a questão ambiental em todos os sentidos, buscando entender a importância do meio ambiente e que aprofundem a análise histórica do tema, envolvendo os processos econômicos, políticos e sociais.

O professor exercendo sua função como mediador do conhecimento, criando oportunidade para a sua construção ou sua produção, não se limitando a apenas transferir os conteúdos do livro didático, cumprindo o que lhe é determinado. Educação que tenha os alunos como sujeitos ativos que fazem parte do processo histórico e responsável pelas atitudes que garantam a sobrevivência humana, com mudança de valores e uma nova visão de mundo. A escola como agente transformador da cultura que saia da inércia e parta para a prática.

5 REFERÊNCIAS

BERNA, Vilma. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Papirus, 2º ed. 2001.

BRASIL, Lei N° 9.795 de 27 de Abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – Disponível em HTTP: // WWW.mma.gov.br/port/sdi/ea/ lei 209795cfm – acesso em 11/04/2012.

MEDEIROS, Rogério. **Encontro de Raças**. Vitória: Don Quixote, 1997.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2002.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação Ambiental**: Abordagens Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VIEIRA, Armando Marques. **A Propósito de um Programa de Reflorestamento para o Espírito Santo**. Vitória: IHGES, 1995.

VIEIRA, Paulo Freire. KRISCHKE, Paulo J. **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania**: desafios para as ciências sociais. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina: Cortez, 2001.

VIOLA, Eduardo J. LEIS, Héctor R. SCHERER-WARREN, Ilse. GUIVANT, Júlia S.

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM EFICAZ POR MEIO DA TEORIA DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, DE LEV VYGOTSKY

Ellen Peluzio Rezende¹

Gilcilene da Penha Rosário Cruz¹

Zilda Pardinho Barbirato¹

RESUMO

Este artigo procura analisar e demonstrar como poderia, pode e já vem sendo aplicada a Teoria de Desenvolvimento Proximal, de Lev Vygotsky, para facilitar promover a eficácia da educação na Rede Pública.

Palavras-Chave: Rede Pública de Ensino, TZDP de Lev Vygotsky, Educação Eficaz.

ABSTRACT

This article analysis and show how could e how the Teory Proximal Zone, by Lev Vygotsky, has been usage, to facilitate an efficient education in the Public Schools.

Palavras-Chave: Public Schools, TPZ de Lev Vygotsky, Efficient Education.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo objetiva demonstrar a verificação da possibilidade de uma educação eficaz na Rede Pública, a partir de uma análise hipotética, porém baseada em aulas assistidas em escolas de Ensino Fundamental, diretamente observada na escola EEF Dom Hélder Câmara, por meio da aplicabilidade dos pressupostos metodológicos de Vygotsky. O nome da escola não será citado por razões éticas.

¹ Graduandas do curso Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

Esta pesquisa demonstra que é possível e já podemos encontrar na Rede Pública de ensino uma educação mais humanizada, contextualizada e que leva em conta a realidade dos alunos, promovendo sua aprendizagem mais ampla, absorvendo e trabalhando ao máximo os potenciais dos alunos.

2 MÉTODO UTILIZADO

Para a execução desse artigo foram feitas observações de diversas aulas em escola do nível Fundamental, além de conversas e entrevistas com alunos e professores.

É importante ressaltar que, como muito bem nos instrui Anna Maria Pessoa de Carvalho,

“A observação em sala de aula é auxiliada por sistema de observação que tem por objetivo identificar, classificar e quantificar alguns fenômenos que acontecem na classe. Como uma aula é um fenômeno muito complexo, nenhum sistema de observação sozinho pode descrevê-la na sua totalidade. O que fazemos é usar vários sistemas, cada um enfocando um ponto e estudar a aula por diversas facetas.”

Desta forma, o que pretendemos neste artigo é revelar nossa impressão acerca das ações, da realidade, da postura docente e da metodologia das escolas visitadas, à luz das teorias estudadas, de Lev Vygotsky.

Nesse artigo será apresentado relatório das atividades observadas, sempre tentando traçar um paralelo com os conceitos de Vygotsky em especial a Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal.

3 PSICOLOGIA DE VYGOTSKY - TEORIA DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

No estudo da psicologia nos dias atuais, não podemos deixar de destacar as teorias do bielorrusso Lev Vygotsky. Para ele o homem é um ser ativo, social e histórico que se cria. “O homem é criado pelo homem”.

Assim, a raça humana não está pronta, a aptidão do homem está no poder de desenvolver várias aptidões e esse desenvolvimento se dá na relação com os outros por meio do contato com a cultura já constituída e das atividades que se realiza neste meio. Por meio dessas determinadas relações o homem existe, age e pensa. As mudanças na natureza do homem são produzidas por mudanças na vida material e na sociedade.

Vygotsky tem parte da sua obra dedicada às questões escolares. Segundo ele a relação do indivíduo com o mundo sempre está mediada com o outro e o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. A partir dessa concepção foi construída a **zona de desenvolvimento proximal**, que é o nível de desenvolvimento potencial pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.

Vygotsky construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referindo-se à potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, mediado por pelo adulto com a ajuda do aluno e seus companheiros.

Ora, assim, confirma-se que se apegar ao que o discente traz de sua bagagem cultural e de vivências diversas, conforme é defendido pela teoria da aprendizagem significativa é válido para haver um estudo de semelhanças de casos e assim a utilizar para a interligação entre as zonas de desenvolvimento real e potencial.

A ideia principal é que com o auxílio de um processo de ensino-aprendizagem significativo, orientado por meio do educador em se tratando da ZDP, haja um desenvolvimento cognitivo, onde devida tamanha extensão.

O bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e pode ser facilmente estimulado pelo contato com os já sabedores desse algo ensinado.

Vygotsky postula que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos genética e funcionalmente distintos, mas que mantém relações entre si.

A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal.

Assim, se para Vygotsky há dois tipos de desenvolvimento, um efetivo (real) e um proximal, este último se caracteriza por tudo aquilo que o indivíduo não consegue, ainda, fazer sozinho, mas obtém êxito se contar com o auxílio de outras pessoas ou de outros tipos de recursos. A educação formal, desta forma deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, sendo atribuído à escola e ao professor, importante função no desenvolvimento do indivíduo. Temos, então, que a escola deve exercer o papel de mediadora no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, internalizando no aprendiz as emoções, o pensamento e a linguagem que o capacitará a aprender o que ainda não sabe.

Ainda, é provável que exista um problema de caráter psicológico no atual nível de ensino, pois grande parte dos educadores, não se preocupa em trabalhar o desenvolvimento cognitivo dos discentes, ou seja, não se dedica a trabalhar de forma voltada a uma 'Aprendizagem Efetiva'.

De modo geral, o que há é a necessidade de haver um elo entre conteúdos escolares, situações reais, aluno e professor.

4 APRESENTAÇÃO DE SITUAÇÃO ANALISADA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O que observamos na Escola X, especialmente em uma sala do oitavo ano do Ensino Fundamental, é que além das aulas regulares são oferecidas atividades extras desenvolvidas em seu próprio espaço físico, aos sábados, e em outros dias com menos frequência, com professores e alunos, tais como: Festival de Pipa, jogos de vôlei, basquete, futebol de salão, bazar de artesanato, aulas de pintura etc.

Quanto ao espaço físico e material oferecido pela escola há: laboratório de internet, com cerca de 20 computadores novos, os quais são usados pelos alunos sob a orientação dos professores.

A escola também possui recursos como: data-show e Vídeo Karaokê, este último é compartilhado por professores e alunos nos dias de aulas regulares na hora dos intervalos, maximizando a interação dos mesmos, ao mesmo tempo evitando a dispersão dos alunos, que ficam mais próximos do corpo docente.

Além do livro didático utilizado a professora também utiliza outros textos, literários ou não, para o ensino do conteúdo da disciplina, além do seu próprio material em slides apresentados em Power Point.

Destacamos a excelente interação entre professor e alunos demonstrando a amizade, atenção e até mesmo a afetividade entre ambos.

Nas aulas observadas em que foi utilizado o recurso multimídia a professora fez paradas estratégicas para maiores explicações sobre o assunto – concordância verbal – conseguindo ressaltar os aspectos mais necessários e importantes do conteúdo com habilidade para não tornar a aula cansativa. Os alunos acompanharam atentos e foram raras as dispersões e conversas paralelas.

Ainda, foram passados exercícios aos alunos sobre o tema sendo que a professora a todo tempo explicava, a quem lhe solicitava, com paciência e presteza. Os alunos não se mostraram

tímidos em fazer perguntas, mas a chamavam na sua mesa, não fazendo perguntas em voz alta.

Em outra aula assistida os alunos trabalharam a produção escrita, fazendo a leitura de contos populares levados pela professora, contos não constantes do livro didático utilizado. Os alunos trabalharam em dupla, apenas para troca de ideias, mas cada um deveria redigir o seu conto.

Aqui, destacamos a facilidade das turmas do 8º ano em ler, interpretar e expor suas opiniões e pontos de vistas, com clareza, franqueza e bastante razoável visão de mundo.

Apesar de pensar, inicialmente, que os textos poderiam ser complexos pela interpretação dos alunos, nossa alegre surpresa foi verificar que não houve nenhuma dificuldade dos mesmos em comentar, debater, demonstrar suas opiniões e interpretações e responder as perguntas e comentários feitos pela professora.

Observando essa aula, podemos verificar, da parte da professora, a formulação de perguntas direcionadas e objetivas, ilustração e exemplificação, pausas e, sobretudo, a percepção para “sentir os alunos”, transmitindo-lhes atenção e respeito as suas capacidades, demonstrando que de fato sua didática funciona e prende a atenção da classe ao que está sendo comunicado.

Verificamos que todo corpo docente da escola se envolve com os alunos, mas há grande insatisfação da mesma no que se refere à participação dos pais que demonstram desinteresse no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Todavia, é de impressionar, se considerarmos o que costumamos ver divulgado na mídia, a capacidade dos alunos. Essa capacidade é percebida pelo corpo docente e deles é “tirado o máximo”, sempre por meio de exemplos e situações próximas da sua realidade.

Sabemos que o problema da educação institucional no Brasil foge à esteira de qualquer metodologia escolar e até mesmo da família, posto que a educação em sentido amplo abarca: visão aberta e crítica dos acontecimentos próximos e globalizados, conhecimento que

confronta e questiona – e para tanto o conhecimento há que ser transmitido de forma verdadeira e imparcial.

A mudança que se busca para fomentar essa questão e tantas outras além do simples acúmulo de conhecimento acadêmico para “passar no vestibular” ou conseguir melhor emprego, carece que haja de fato interesse político, econômico e social o que em nossos dias à mercê da mídia que se presta à permanência de um “status quo” que se pretende ser imutável, torna-se bastante difícil e aquém da capacidade de qualquer corpo docente escolar. Sob este ponto de vista, problemas sempre haverá, mas não se pode de forma leviana e superficial criticar o que já temos em nossas escolas e vemos nos jovens que a frequentam.

A leitura constante, intensa, a formação desse hábito e perpetuação do mesmo na vida do indivíduo, o que é extremamente incentivado na escola, é caminho seguro e certo pra que muita coisa seja revista e melhorada.

Pudemos, então, verificar que utilização da Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, de Lev Vygotsky, já vem sendo praticada em muitas escolas da Rede Pública, o que se pode observar a partir das aulas assistidas e das atividades extra-sala.

No campo da educação a interação, que é um dos conceitos fundamentais desta teoria de Vygotsky, encaixa-se na concepção de escola que se pretende efetivar no sistema brasileiro de ensino. Nesse caso, o professor e o aluno têm papel essencial no processo de ensino/aprendizagem, sendo possível tanto o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal quanto à relação existente entre pensamento, linguagem e intervenção no âmbito escolar, possibilitar uma aprendizagem melhor e mais eficaz, via interação.

Vale citar, também, o que postulou Jean Piaget nesse sentido:

“ ... Se o ensino consiste simplesmente em dar aulas, em fazê-las repetir por meio de exposições ou provas, e aplicá-las em alguns exercícios práticos sempre impostos, os resultados obtidos pelo aluno não têm então a maior significação que no caso de um exame escolar qualquer, deixando-se de lado o fator sorte. Unicamente na medida em que os métodos de ensino sejam “ativos” - isto é, confirmam uma participação cada vez maior às iniciativas e aos esforços espontâneos do aluno – os resultados obtidos serão significativos.”

Podemos dizer que bem orientado, por meio da combinação entre acompanhamento psicológico – ainda que não de forma oficial - e um estudo continuado e acompanhado da sua atividade individual, é que o aluno dará continuidade ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, observamos que Piaget vai ao encontro de Vygotsky em seu entendimento acerca da melhor e mais eficaz forma de ensino/aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é, portanto, um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e os colegas. O desenvolvimento é o resultado desse processo, e a escola, o lugar privilegiado para essa estimulação.

Sintetizando, poderíamos dizer que, para Vygotsky, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis. O indivíduo, imerso em um contexto cultural tem seu desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionadas externamente.

A partir destas concepções a escola torna-se um espaço que deve privilegiar o contato social entre seus membros e torná-los mediadores da cultura.

O aluno jamais deverá ser visto como ser passivo em seu desenvolvimento e aprendizagem, tampouco poderá ser visto com um grupo ou “tribo” homogênea, como se todos fossem iguais e não tivessem realidades, problemas e dificuldades diferentes, únicas.

Nesse sentido muito bem assevera Jussara Hoffmann ao dizer que:

“Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeito diferentes, agimos de forma diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade [...] porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade.”

Os acompanhamentos de perto entre professor/aluno, no processo de ensino-aprendizagem fortalecem o objetivo de formar verdadeiros conceitos, se apegando ao fato de se diagnosticar a dificuldade existente em cada estudante, grupo ou turma, tendo sido possível presenciar a construção de conhecimentos, por meio da formação de conceitos e algumas, necessárias, intervenções na ZDP.

Verifica-se uma potencialidade despertada no discente da escola observada, o que valida a teoria descrita e concretiza um verdadeiro aprendizado no tocante ao tema tratado.

Assim, o que podemos concluir é que não há como colocar à parte “quem não aprende” ou é “possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem”.

Todos somos responsáveis pelo processo de aprendizagem. Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento, não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem. Aprender é estar com o outro que é mediador da cultura.

6 REFERÊNCIAS

BOCK, ANA MERCÊS BAHIA. FURTADO, ODAIR. TEIXEIRA, MARIA DE

EDLER CARVALHO, ROSITA. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Prefácio de Jussara Hoffmann. p.11. Porto Alegre: Mediação Editora. 2004.

ILVA, FLÁVIA GONÇALVES DA: **Conceitos de Vygotsky no Brasil**: Produção Divulgada nos Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v34, n.123, p.633-661, set./dez.2004.

LOURDES TRACE: **Psicologias. Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. Editora Saraiva.

PIAGET, JEAN. **Para onde vai a educação?** 18ª ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 2007.

VIGOTSKY, L. S.. A **Formação Social Mente: O Desenvolvimento dos Processos**. Psicológicos Superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

A LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA DESDE A INFÂNCIA

Luiza Maria Ravache Sobreira¹

Geane Correia Prudencio¹

Oscar Omar Carrasco Delgado²

RESUMO

Este artigo intenciona realizar uma reflexão sobre a Literatura infanto-juvenil na Educação, objetivando investigar o trabalho dos profissionais da Educação para com o aluno. Faz um rápido levantamento diacrônico, após abordar o problema conceitual e conclui que a literatura infanto-juvenil e Educação têm como função específica ajudar no despertar crítico dos futuros leitores adultos.

Palavras-chave: Literatura infantil, Conceito de educação, Função da literatura infanto-juvenil.

ABSTRACT

This article intends to carry out a reflection on the literature on juvenile education, to investigate the work of professional education for the student. Make a quick survey diachronic, after addressing the conceptual problem and concludes that children's literature and education have the specific function to help in the wake of critical future adult readers.

Keywords: Children's literature, concept of education, function of children's literature.

¹ Graduandas do curso Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

² Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

1 INTRODUÇÃO

Refletindo sobre a importância da leitura infantil na formação do indivíduo em seu desenvolvimento da aprendizagem durante a infância, se evidencia a distinção entre a leitura como instrumento de desenvolvimento assim, como a mesma somente voltada para a alfabetização.

Dessa forma, a leitura infantil é necessária como ferramenta na construção do leitor, mas sendo utilizada de uma forma fastidiosa com o único objetivo de alfabetizar, pode ocasionar sérios danos na formação do indivíduo e em sua capacidade.

Desse modo, tendo a leitura como ponto crucial para construção da aprendizagem, o presente artigo tem como tema “A leitura e sua importância desde a infância” buscando enfatizar a relação professor/aluno dentro do contexto escolar. Possuindo como objetivo, verificar a contribuição da Literatura Infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Pois de acordo com Vygotsky (1982), o meio social do indivíduo é determinante para o seu desenvolvimento, cujo ocorre através da aprendizagem da linguagem, que vem a acontecer na primeira infância, através da imitação do adulto, assim a leitura é uma necessidade universal, onde precisa ser suprida, a tornando em um direito e fator indispensável da humanização. Uma vez que a leitura também possui o papel de formador de personalidade, sendo negativa ou positiva e também por diversas vezes o retrato da sociedade.

Desta maneira, ao longo dos anos, a educação vem se preocupando em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante em seu meio social. Isso porque se vive em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. Embora considerada por alguns, como arte “menor”, por estar designada a crianças, a literatura infanto-juvenil começa a viver uma nova etapa em sua história.

Diante o exposto, a escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita, como a leitura infantil pode influenciar de maneira positiva neste processo.

Assim, Bakhtin (1992) expressa sobre a literatura infantil abordando que, por ser um instrumento motivador e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com sua necessidade. (CASTRO, 2011, p.1)

Sendo assim, a leitura deve ser vista como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que ela oportuniza a transformação do mesmo, o tornando em um ser mais crítico, participativo, capaz de ser um agente transformador em seu meio, pois segundo Vygotsky(1982), o sujeito é um ser ativo, agindo sobre o seu próprio ambiente.

A importância de se contar histórias para crianças reside no fato de que escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor. A literatura Infantil deve ser mágica e atraente. O importante mesmo é que crianças e jovens estejam em contato com todo tipo de obra literária, adquiram o hábito de leitura e fazendo a sua própria opção. À medida que é ofertada padrões de interpretação, o sujeito constrói seu meio ambiente e sua formação conceitual, portanto, é necessário que haja uma aplicação coerente de atividades que motivem ao despertar da leitura, estando presente também diariamente na vida da criança.

Quanto antes a criança perceber o prazer que a leitura lhe proporciona, maior será a possibilidade dela se tornar leitora, adquirindo por sua vez, uma postura crítico-reflexivo, relevante ao seu desenvolvimento cognitivo, já que quando a criança lê ou ouve uma história a mesma se torna capaz de comentar, duvidar, perguntar ou discutir sobre o assunto lido, realizando, assim, uma interação verbal. Nessa perspectiva cita-se nos PCN's (2001, p.54) que,

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Diante do texto dos PCN's, onde se enfatiza que: o aprendizado está ligado diretamente ao contexto pessoal do indivíduo, o leitor interliga o seu significado pessoal de leitura de mundo, com vários outros significados que se depara ao longo da leitura de um livro.

O ato de ler então, não representa apenas a decodificação, já que esta não está imediatamente ligada a uma experiência, fantasia ou necessidade do indivíduo. De acordo com os PCN's (2001) a decodificação é apenas uma, das várias etapas de

desenvolvimento da leitura. A compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação são as outras etapas que segundo Bamberguerd(2003, p.23) “fundem-se no ato da leitura”. Dessa forma, trabalhar com a diversidade textual, segundo os PCN’s (2001), fazendo com que o indivíduo desenvolva significativamente as etapas de leitura é contribuir para a formação de leitores competentes. (CASTRO, 2011, p. 2)

Ao investigar a importância da literatura infantil se percebe que o trabalho do educador tem de ser surpreendente e fantástico, assim como os contos de fadas, visando uma busca do aluno pelo gosto da leitura, já que são eles os grandes responsáveis no incentivo dado ao aluno pelo gostar de aprender, e também os norteadores pelo desenvolvimento da descrição linguística, parte da diacrônica do aprendiz, os levando à compreensão e entendimento da leitura.

Atualmente, frente à tecnologia de ponta presente no cotidiano da criança do século XXI, está cada vez mais difícil despertar o gosto pela leitura, o prazer de ler e imaginar histórias. Os efeitos fantásticos produzidos pelo computador seduzem e atraem de tal forma que a preferência universal da infância é estar junto à televisão, ao vídeo game ou ao próprio computador.

Na era da Informação globalizada e capitalista, fica mais difícil transformar os livros mais atrativos para essas crianças, contudo, se torna muito mais fácil desenvolver pesquisas pela internet ou outros meios eletrônicos, do que por um livro, que fica cada vez mais esquecido pelos alunos. Mediante esta tecnologia presente no cotidiano de nossas crianças, se faz necessário a seguinte pergunta: O que podemos fazer para estimular e estabelecer nas crianças, o hábito pela leitura?

Buscando responder a esta questão, o presente artigo teve como objetivo geral verificar o despertar do gosto pela leitura desde a educação infantil até o final do ensino de nove anos, sendo o professor essencial para a mediação entre a criança e o livro.

Como objetivos específicos buscou apontar como incentivar à criança para que ela adquira o hábito de ler; como trabalhar com Literatura na escola; verificar e aprendizagem que sirva para a construção de seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões; enriquecer o cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos, brincadeiras e o estímulo do uso das potencialidades do aluno em sua leitura, de modo a influir ao máximo no seu bem-estar e levá-lo à auto-realização.

Sabe-se que, todo bom leitor é um bom aprendiz, e isto estará presente em sua vida, tanto na escola quanto em seu cotidiano social. Portanto, o presente artigo procurou abordar a construção do conhecimento do aluno através do hábito da leitura e em que a mesma contribui na formação do indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade.

2 O SIGNIFICADO DA LITERATURA INFANTIL

Os primeiros livros direcionados ao público infantil, surgiram no século XVIII. Autores como *La Fontaine* e *Charles Perrault* escreviam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas. De lá pra cá, a literatura infantil foi ocupando seu espaço e apresentando sua relevância. Com isto, muitos autores foram surgindo, como *Hans Christian Andersen*, os irmãos *Grimm* e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo assim, a produção de livros (CASTRO, 2011, p.1).

Em outras palavras, a escola começou a estreitar os laços com a literatura, já que para possuí-los era necessário que a criança dominasse a língua escrita, o qual caberia a escola a desenvolver. Hoje a dimensão de Literatura Infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, começam a construir seus sentimentos diante do mundo que a cerca. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, e ensinam infinitos assuntos, além de reproduzir a cultura de seu meio social.

O livro é uma fonte riquíssima que abre infinitas possibilidades para a criança compreender através da fantasia e da imaginação o que acontece a sua volta. É necessário oferecer a ela oportunidades de leitura de forma convidativa e prazerosa que desperte seu interesse e atenção, desenvolvendo nela, a criatividade, a percepção de diferentes resoluções de problemas, autonomia e criticidade, que são elementos importantes para a formação pessoal e social do ser humano (LEMOS, 2011).

Logo, para adaptar a Literatura dentro do contexto infantil no ambiente escolar, é necessário assegurar às crianças métodos apropriados e material literário que levem em consideração a criança em si, permitindo que nem o texto nem o que se constrói com ele na sala de aula seja construído apenas do ponto de vista adulto, ou que seja voltado apenas com a finalidade de alfabetizar, mas resgatando a autonomia das crianças através da apropriação de seus

discursos. Segundo SARMENTO (2002, p. 10) “é importante levar em consideração que há formas especificamente infantis de interpretar o mundo, as quais estruturam relações, formas e conteúdos representacionais distintos”.

Decerto, se deve encaminhar a criança ao mundo literário fazendo com que a mesma pratique, entenda e aprenda que o que se deve buscar é a motivação e interesse pela leitura. Muitas vezes, o que uma criança aprende na escola ou deixa de aprender, depende mais do seu interesse do que da sua inteligência.

Compete não somente à escola o papel de incentivar a leitura, mas a todos que são envolvidos no processo de formação de cidadãos autônomos, reflexivos, críticos e criativos, sendo a literatura Infanto-juvenil um recurso pedagógico que ajuda bastante na formação destes cidadãos.

A Literatura percebe a criança como um ser capaz de dialogar com o mundo do adulto e, através da leitura, a criança se apropria de culturas e saberes de seu meio, adquirindo informações que o ajudarão na construção de seu conhecimento. Assim, é extremamente importante que a criança leia um texto de qualidade, com temáticas que façam refletir e ao mesmo tempo sentir prazer e o gosto pela leitura. Para que isso ocorra é necessário que o aluno entre em contato com o livro, proporcionando um ambiente agradável para o convívio das crianças com a leitura, portanto é fundamental que as crianças possam escolher os livros e cabe ao educador reconhecer um livro de qualidade, independente do gênero literário, para poder disponibilizar títulos que, com certeza, contribuirão com as experiências literárias dos mesmos.

3 A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

O educador tem o importante papel de apresentar a leitura de uma forma prazerosa, sendo capaz de estimular a curiosidade, a vontade e a necessidade de recorrer aos livros por diversas vezes que o aluno desejar, tornando o educador o mediador da prática da leitura.

Segundo CRAIDY e KAERCHER (2001, p.81):

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meios das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos e sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para através dessa prática, compartilhar.

Efetivamente com a afirmação de Craidy e Kaercher (2001), o professor deve assumir uma postura toda especial. Antes de tudo ele deve gostar de ler e contar histórias. Em seguida, organizar um espaço apropriado e confortável, onde todos se sintam a vontade, bem como usar um tom de voz adequado nem alto demais, nem baixo, um intermédio que transborde alegria, fazendo com que os personagens criem vida, para que as crianças percebam isso e sejam atraídas pela leitura, devendo também, trabalhar com literatura infantil e ter em mente o seu papel de estimulador, orientador e mediador entre o aluno e a literatura que será o meio de acesso para o conhecimento e o mundo da cultura, que caracteriza a sociedade em que vive. De acordo com CANTARELLI *et all*(2006, p.04):

De que adianta um professor adquirir vários meios didáticos, como métodos e técnicas, e não aplicá-los ou não ter competência suficiente para adequá-los ao nível de seus alunos? Os meios didáticos são muito importantes, desde que o professor saiba usá-los da melhor forma possível, atingindo as necessidades, interesses e dificuldades dos alunos.

De fato, o educador deve estar consciente de que a criança é um aprendiz e busca, na sua interação com o mundo, internalizar sua cultura, ora por repetição da tradição familiar, ora pelos valores e ideais impostos pela sociedade. É neste contexto que se firma o lugar que a escola representa na concepção de literatura. De acordo com o Referencial Curricular Nacional –RCNEI (1998, p.140):

A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. Como jogos de contar entendem-se as situações em parceria com o adulto, os jogos de perguntar e responder, em que o adulto, inicialmente, assume a condução dos relatos sobre acontecimentos, fatos e experiências da vida pessoal da criança. Estimulando as perguntas e respostas, o professor propicia o estabelecimento da alternância dos sujeitos falantes, ajudando as crianças a detalharem suas narrativas.

Neste sentido, o educador da primeira e segunda infância, no que se refere a formação do leitor, deve procurar meios de sensibilizar o leitor para a leitura. O RCNEI enfatiza a necessidade da leitura dentro das salas de aula cabendo ao educador implantar a leitura de tal forma que estimule o aluno, otimizando o processo de formação, pois, o professor atento à

evolução dos alunos, pode aprimorar seu trabalho e conseqüentemente sua intervenção pedagógica.

4 O CONTATO DO ALUNO COM O LIVRO

Ao estar em seu primeiro contato com o livro, a criança deve ser apresentada ao mesmo, conhecendo por sua vez, todo o seu contexto, obtendo a oportunidade de manuseá-lo, observando as gravuras, letras que o compõe, espessura do livro, dentre outros.

A biblioteca escolar é um local, onde se pode apresentar a leitura como uma atividade natural e prazerosa, mas também não é a única, pois todo o ambiente escolar deve ser transformado em um espaço prazeroso que proporcione a leitura, a qual pode e deve ser vista como um recurso pedagógico. Isso porque, a partir da prática da leitura o aluno amplia a visão do mundo e se insere na cultura letrada; possibilita a vivência de emoções exercita a fantasia e a imaginação; cria uma melhor escrita; favorece a velocidade na leitura; possibilita a compreensão na relação que existe entre a fala e a escrita.

É preciso considerar a criança-leitora como um sujeito exposto a uma série de informações, a literatura percebe a criança como um ser capaz de dialogar com o mundo do adulto. É preciso proporcionar um ambiente agradável para o convívio das crianças com livro e incutir nesta criança o zelo pelo material que ela se utiliza tanto na biblioteca quanto na sala de aula, ou em qual quer outro lugar.

O profissional da biblioteca deve trabalhar em conjunto com os professores e apresentar as novidades da biblioteca, o horário de funcionamento da mesma e como funciona o empréstimo de livros bem como a conservação do mesmo, o pedagogo deve montar junto com os professores um horário, dentro do horário de aula para que o mesmo possa estar levando os alunos para a biblioteca e ministrar um momento de leitura coletiva, individual ou até mesmo conto de histórias, sendo compartilhado com a criança o cuidado e a organização do acervo da biblioteca, para que se estabeleça coletivamente critérios para a conservação e valorização dos livros.

Em sua função cultural, a biblioteca de uma escola torna-se complemento da educação formal, ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas idéias acerca do mundo. Pode contribuir para a formação de uma atitude positiva, frente ao ato de ler (FRAGOSO, 2002).

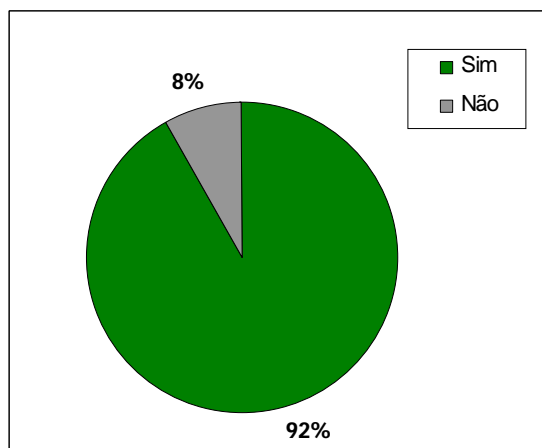
Em suma, é importante ressaltar que quanto mais a criança esteja envolvida com a organização do acervo e seja apresentada a leitura que a encanta, maior é o compromisso que ela passa a ter com a conservação dos livros.

4PESQUISA DE CAMPO

O estudo sobre a temática pode contribuir para uma melhoria na problematização da complexidade da literatura infanto-juvenil. O presente artigo busca compreender a importância da leitura na infância, e apresenta uma pesquisa exploratória tendo como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando investigar a importância da leitura para a criança e trazer o tema para discussão, foi realizado um levantamento bibliográfico e entrevista com professores de núcleo comum, ou seja, de séries iniciais da educação infantil de 3 a 5 anos, e fundamental de 6 a 10 anos .

Para o estudo foi elaborado um questionário semi-estruturado aplicado a 12 educadores em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada em Cariacica-ES, no intuito de conhecer como estes educadores se utilizam da leitura dentro do contexto escolar e como as crianças lidam com os livros em sala de aula e na biblioteca. Grande parte dos professores entrevistados atuam na Educação Infantil a mais de 10 anos e atuam nos dois turnos – matutino e vespertino – da escola, que possui 630 alunos sendo, Educação Infantil e Ensino fundamental, 305 alunos no turno Matutino e 325 alunos no turno Vespertino, respectivamente. Tendo como proposta esta pesquisa para incentivar a reflexão da importância da literatura infantil no incentivo ao hábito de leitura.

GRÁFICO 01 – IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

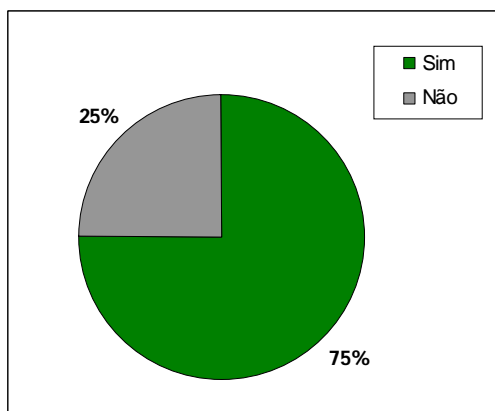


É demonstrada no gráfico 01, que 92% dos professores entrevistados acham muito importante a leitura na educação infantil, uma vez que, desenvolve na criança, desde cedo, o hábito da leitura, estimulando também o cognitivo, além de acreditarem que a experiência da mesma transforma o cotidiano do aluno, o tornando no indivíduo mais crítico e participativo. É por isso que,

É necessário, portanto o planejamento de leitura para o estabelecimento e a implementação de qualquer ação; e, que educação esteja realmente voltada para a transformação, porém respeitando o universo cultural dos indivíduos que da leitura fazem uso (SOUZA, 2011, p.12).

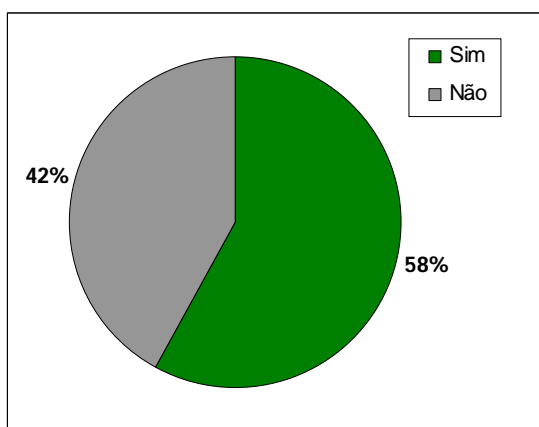
Em resumo, é importante que o professor conheça a realidade cultural da criança. Para que no ato da leitura ela possa se identificar com o que esta sendo lido, para que assim, se possa fazer uma reflexão de sua vivência, motivando a participação crítica do mesmo em seu meio.

GRÁFICO 02 – FREQUÊNCIA DO USO DA LITERATURA E BIBLIOTECA



No gráfico 02, indica que 75% dos educadores utilizam a literatura habitualmente, bem como levar a turma a biblioteca, pois se entende que, ao utilizarem a leitura em sala de aula e na biblioteca se criam valores no educando da importância que existe no crescimento do conhecimento adquirido através dos livros. Já 25% dos educadores entendem que o uso da leitura, além do conteúdo didático, sobrecarrega e até desestimula a criança.

GRÁFICO 03 – PROPORCIONALIDADE DA FALA E ESCRITA À LEITURA

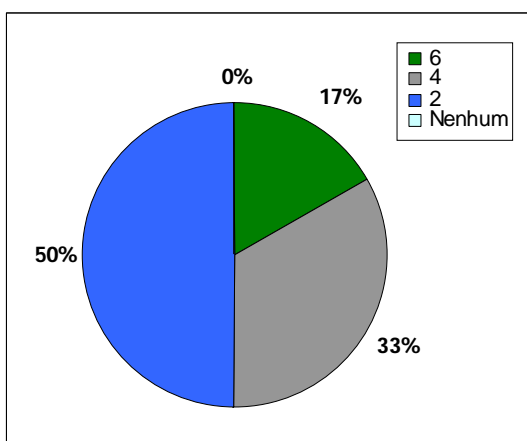


No gráfico 03 foi analisado se a fala e escrita são proporcionais à leitura utilizada, 58% dos educadores entrevistados afirmam que a fala e a escrita são proporcionais ao uso da leitura constante e, 42% acreditam que, mesmo a criança se utilizando frequentemente da leitura, as mesmas não alcançam a proporcionalidade na fala e na escrita.

Em análise ao gráfico 02 e 03, se deve considerar que partindo da realidade sócio cultural do educando em relação ao processo de ensino/aprendizagem é necessário ser repensado na educação como formação do conhecimento, oportunizando assim, que a criança avance em

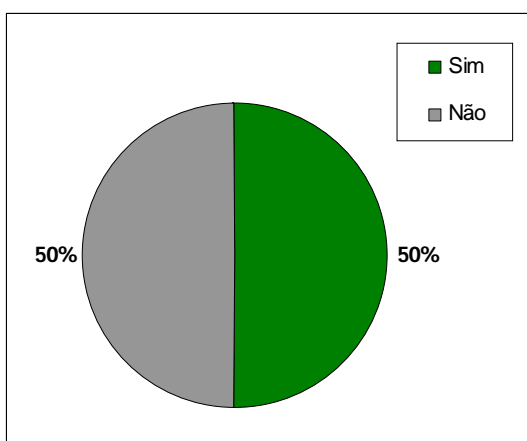
seu processo na busca da aquisição da leitura, não utilizando somente, a leitura no processo de alfabetização, mas também na construção de indivíduos pensantes e críticos.

GRÁFICO 04 – QUANTIDADE DE LIVROS ADOTADOS NO SEMESTRE



No gráfico 04, mostra que 50% dos professores adota dois livros por semestre para leitura coletiva, sendo um resultado satisfatório, uma vez que os professores implementam os livros dentro das possibilidades que possuem, não deixando de colocar os alunos sempre em contato com a leitura.

GRÁFICO 05 – CUIDADO DO ALUNO COM OS LIVROS



O cuidado com os livros conforme demonstra o gráfico 05, evidencia que, por diversos fatores tais como, condições sócio-econômicas e culturais, algumas crianças ainda não sabem lidar com os livros emprestados pela biblioteca, o que cativou aos educadores a ensinar às crianças que o livro terá seu tempo de vida útil de acordo com os cuidados e da forma com que elas os

manuseiam e que, mesmo sendo frágeis, podem se manter úteis por muito tempo, de acordo com sua utilização e cuidado.

A promoção da leitura deve ser um compromisso de todos que participam do projeto educativo. É de extrema importância que a família, junto com a escola, incentive essa prática. Todos devem se sentir envolvidos no processo de formação de cidadãos autônomos, reflexivos, críticos e criativos, pois segundo Vygotsky(1982) o indivíduo é um ser transformador e também é transformado em suas relações culturais, não dando assim, o desenvolvimento humanos somente como fato isolado ou fatores ambientais que agem em seu organismo para construir seu comportamento, mas sim como resultado de uma troca entre o meio e o indivíduo,o qual um influencia o outro, e por conseguinte se firmando ao longo da vida. De acordo com COELHO (2002, p. 5) *“a literatura Infãnto-juvenil pode ser vista como um recurso pedagógico. Isso porque a prática da leitura oportuniza ao ser humano a consciência da linguagem, o despertar, ampliar e a manifestação de sua criatividade e consciência crítica”*. Portanto, é necessário que o educador tenha atenção na hora de lidar com a leitura no cotidiano do aluno, pois na grande maioria das vezes é no âmbito escolar que se define o tipo de leitor que será formado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo pretendeu abordar a importância da leitura na infância, sendo seu primeiro contato com o livro através da família ou pela escola. A proximidade da criança com a leitura deve ser constante para que desperte o gosto por esse ato, se tornando um hábito e não um momento esporádico.

A Literatura Infantil, utilizada de modo adequado, é um instrumento de suma importância na construção do conhecimento do educando, fazendo com que ele desperte o gosto pela leitura e a veja, não somente como um ato de aprendizagem obrigatória, mas também como uma atividade prazerosa.

O educador deve adotar em suas aulas atividades que favoreçam o ler e o escrever, visando dessa maneira, aproximar os alunos da leitura e dos cuidados que necessitam ter com os livros, buscando estratégias que oportunizem aos alunos, o desenvolvimento da autonomia, da leitura, da interpretação e produção de textos, possibilitando e incentivando a participação dos mesmos em todas as atividades abordadas durante o período em que estiverem em sala de aula, os motivando em participar de debates e construção de novos conhecimentos.

A responsabilidade do educador é a de ofertar obras literárias com qualidade para a criança, ensinando os cuidados que devem ter com estas obras e buscando fazer com que o espaço destinado para a leitura, seja um espaço que a criança respeite, cuide e utilize para seu crescimento e desenvolvimento.

Entender o espaço da biblioteca, a organização de seu ambiente, seu funcionamento e conhecer os recursos que ela possui, são atividades que, proporcionam aos alunos um melhor desempenho no momento de desenvolver seu aprendizado autônomo.

A inserção da literatura infantil no cotidiano da criança, dará a ela, uma visão da infância e seu contato na relação com o adulto, definindo suas ações e comportamentos que a ajudam a entender o funcionamento pelo qual ela terá de passar ao ingressar no mundo da leitura.

Cabe também ao educador orientar a criança que os livros devem ser tratados com muito cuidado, já que os livros constituídos no ambiente escolar são utilizados por todos, desenvolvendo também, a noção da utilização do espaço público propondo normas e comportamentos socialmente valorizados.

Portanto, este artigo buscou reforçar a importância da leitura no processo de ensino/aprendizagem, na construção de indivíduos pensantes, autônomos e críticos, capazes de atuar em seu meio social, dando sua contribuição como agente transformador, preservando seus valores adquiridos ao longo dos anos.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Desportos, Secretaria da Educação Fundamental. I e III v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca na escola**. Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 7, n. 1, 2002.

VYGOTSKY, L. S. 1982. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid. P. 387.

_____. 1984. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, p. 132.

WEBGRAFIA

CANTARELLI, Ana Paula. CARDOSO, Evandra Oliveira. SIMIONI, Ronan. Literatura Infantil: **Instrumento Educacional**. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/LITERATURA%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em 04 Janeiro 2012.

CASTRO, Eline Fernandes de. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>>. Acesso em 07 Janeiro 2012.

LEMOS Adriana Dalla Bernardina Furtado de. **A importância da Literatura na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.crechejeitodeser.com.br/artigos/artigo_02.pdf>. Acesso em dia 07 Janeiro 2012.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível em: <www.iec.minho.pt/cedic/textosdetrabalho> Acesso em 08 Janeiro 2012.

SOUZA, Leila. **A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente**. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00001095/01/aimportancia_daleitura.pdf>. Acesso em: 15 de Janeiro de 2012.

ABORDAGENS SOBRE A QUESTÃO DA IDENTIDADE, A CONCEPÇÃO DE SUJEITO E SUA ARTICULAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Elizete Alves de Brito Carvalho¹

Gisele Santos De Nadai²

Kátya Brunello Faustino³

Prof. Orientador Omar Carrasco⁴

RESUMO

Este artigo pretende traçar um panorama acerca da concepção de sujeito, articulando-a com a questão da identidade, de forma a entender como a escola vem trabalhando tal concepção em suas práticas cotidianas. Apropriamos-nos das considerações de Stuart Hall para nos situarmos historicamente na questão da mudança da concepção de sujeito do iluminismo para o sociológico e do sociológico para o pós-moderno, como também das contribuições de Denise Najmanovich ao conceber o sujeito como um ser encarnado, participante da dinâmica criativa de si mesmo e de Michel Foucault que abandona a concepção de sujeito pronto, dado e entende os sujeitos pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos. A partir dessas abordagens partimos para uma problematização de como os sujeitos são concebidos na escola de modo a contribuir na formação de indivíduos conscientes, críticos e atuantes no mundo complexo em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Concepção de sujeito; Identidade; Cotidiano escolar.

ABSTRACT

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX). Graduada em Pedagogia plena com habilitações em Supervisão Escolar e Orientação Educacional e nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Batista de Educação de Vitória e Especialização em Educação Infantil/ Séries Iniciais pela Faculdade de Pedagogia da Serra.

² Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX). Graduada em Letras/Português pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (CESV). Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Saberes, e professora estatutária de séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da Serra/ES.

³ Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra (SERRAVIX). Graduada em Pedagogia plena pela Faculdade Centro Universitário Capital no Estado de São Paulo e Pós Graduação em Gestão Educacional Integrada pelo CESAP.

⁴ Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

This article aims to draw a picture about the design of the subject, linking it with the question of identity in order to understand how the school has worked this concept into their daily practices. Ownership of the considerations in Stuart Hall to historically situate the issue of subject changing the design of the Enlightenment to the sociological and the sociological to the postmodern, as well as contributions from Denise Najmanovich to conceive the subject as an embodied self participant in the creative dynamic of self and of Michel Foucault abandons the concept of who's ready, given the subject and understand the ways of transformation that others apply and that we apply ourselves. From these approaches we went to a questioning of how subjects in school are designed to contribute in the formation of conscious individuals, critical and engaged in the complex world in which we live.

KEYWORDS: Conception of the subject. Identity. School routine.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre identidade e as concepções de sujeito tem se colocado na sociedade pós-moderna de maneira tão complexa que não se consegue mais homogeneizar os diferentes sujeitos, objetos e discursos. Certamente essa não era a ideia da ciência... Mas, a partir dos séculos XVI e XVII com um novo paradigma sócio-cultural emergido da modernidade, o conhecimento fundado na observação e na experiência passou a ser entendido como um complexo sistema onde o objeto é construído pelo sujeito numa relação instável e mutante.

Os resultados da ciência, agora vistos como parciais e provisórios, tornaram-se subjetivos, pois se verificou que o mundo está em constante mudança e a todo o momento uma nova concepção vai sendo adquirida, a partir de um novo olhar, por um outro ângulo, feito por outro alguém, numa contínua construção. Aliás, esta reflexão, literalmente ligada ao cotidiano social e escolar, nos mostra que cada vez mais não há uma separação radical do sujeito e objeto e sim uma interatividade entre ambos. A sociedade hoje se vê emergida em fragmentos e pluralidades que se fundem num entrelaçamento das relações sujeito/objeto,

sujeito/contexto. A escola tornou-se um grande palco dessas relações e tem evidenciado a cada dia as várias formas de representação dos sujeitos que a praticam, ora como forma de resistência, ora como forma de interação. As fronteiras dessas relações nos mostram que existem para serem ultrapassadas e constantemente são reinventadas num contínuo processo de superação e de enfrentamento da realidade.

Neste sentido, a heterogeneidade dos sujeitos e dos discursos produzidos por eles é o que marca a sociedade pós-moderna e é o que tem permeado nas práticas do cotidiano escolar. Essa forma de compor, construir o “corpo” acaba sendo subjetivo demais para uma tentativa de se aproximar da realidade humano social. Passamos então a entender Descartes no seu modo de ver o mundo de forma indissociável, uma vez que o mundo é regido por substâncias externas, pensantes e divinas, dentro de um espaço não linear, mas múltiplo. Passamos a entender que a vida social, biológica, emocional do sujeito se faz valer na interferência de sua produção, dentro de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio.

Contudo, a proposta deste texto é articular a questão da identidade, evidenciando como o sujeito foi se constituído, como tem sido concebido na pós-modernidade e como podemos pensá-lo na Educação, tomando como base as contribuições apresentadas por Stuart Hall, Denise Najmanovich e Michel Foucault. Tomando como base as abordagens desses autores, poderemos fazer, como propõe Foucault, algumas problematizações de como a escola vêm trabalhando essa noção de sujeito em suas práticas de modo a contribuir na formação de sujeitos conscientes, críticos e atuantes no mundo complexo em que vivemos.

2 A QUESTÃO DA IDENTIDADE, SEGUNDO STUART HALL

Termo imerso numa constante movimentação social e, talvez por isso, impossível de ser fechado em um conceito delimitado, ao invés de demarcar a concepção de sujeito, seria melhor torná-lo aberto a diferentes olhares e perspectivas. Nessa direção, as discussões em torno da identidade, para Hall, têm como essência o seguinte argumento: “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado” (1999, p. 07).

A partir deste argumento, Hall questiona se realmente existe uma “crise de identidade”, em que consiste essa crise e em que direção ela está indo, levando em consideração que o próprio conceito identidade “é demasiadamente complexo e muito pouco desenvolvido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 1999, p. 08). Com isso, entendemos com Hall que não tem como fazer conclusões ou julgamentos, mas apenas exposições sobre o tema. Para tanto, nos apresenta três concepções de identidade na tentativa de traçar um panorama histórico, sendo primeiramente a identidade associada ao sujeito do iluminismo, como sujeito uno, centrado, unificado, depois ao sujeito sociológico, que cria sua identidade nas relações, na interação entre o eu e a sociedade e por último ao sujeito pós-moderno que é concebido como plural, pois assume identidades diferentes em momentos diferentes. Logo, o conceito de identidade ligado ao sujeito do Iluminismo abre espaço para o conceito sociológico e depois para o do sujeito “pós-moderno”, pois para Hall, “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (1999, p.25).

Entendendo com Hall (1999) as sociedades modernas como sociedades de mudança constante, rápida e permanente, passamos a enxergar as discontinuidades como um processo sem fim de rupturas sociais. Para isso, Hall nos traz Laclau com o conceito “deslocamento”, que para este, “uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder” (1999, p.16) e que “desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações (1999, p.17). Desta forma, a sociedade “está constantemente sendo ‘descentrada’

ou deslocada por forças fora de si mesma”, assim como são atravessadas por diferentes divisões que acabam por produzir diferentes identidades para os indivíduos (HALL, 1999, p.17). Com este exposto, percebemos a questão da fragmentação de identidade na atualidade em que os sujeitos, em sua multiplicidade, se apropriam da identidade que mais lhe parece pertinente num determinado momento, num determinado lugar.

A ideia de indivíduo soberano marcou uma ruptura importante com o passado, em que a ordem secular e divina das coisas predominava. A Reforma e o Protestantismo, o Humanismo Renascentista, as revoluções científicas e o Iluminismo foram alguns movimentos que contribuíram para a nova concepção de identidade. René Descartes foi quem deu a essa concepção sua formulação primária, colocando no centro da mente o sujeito individual, constituído por sua capacidade de raciocinar e pensar. “Desde então, esta concepção de sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como “sujeito cartesiano” (HALL, 1999, p.27). Mas, aos poucos, esta concepção de sujeito/identidade foi se alterando em concordância com as novas formas de pensamento na sociedade que se tornava mais complexa, assim como explicita Hall:

Ainda era possível, no século XVIII, imaginar os grandes processos da vida moderna como estando centrados no indivíduo “sujeito da razão. Mas à medida em que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social” (HALL, 199, p.29).

Com isso surge uma concepção mais social do sujeito tendo a biologia darwiniana – a razão com uma base na Natureza – e as novas ciências sociais como fortes influências à concepção do sujeito moderno. A psicologia tomou como objeto o estudo do indivíduo e de seus processos mentais. A sociologia localizou o indivíduo nos processos de grupo e nas normas coletivas, passando a internalizar o exterior no sujeito. “Os modos como o “eu” é apresentado em diferentes situações sociais, e como os conflitos entre estes diferentes papéis sociais são negociados” (HALL, 1999, p. 32), ganharam a atenção de alguns teóricos.

Surge, a partir de então, grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas que acabaram descentrando o sujeito cartesiano. Para Hall, a primeira descentração importante refere-se às tradições do pensamento marxista, que consiste na “afirmação de que os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” (HALL, 1999, p.34). A segunda vem da descoberta do inconsciente por Freud:

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – “o penso, logo existo”, do sujeito de Descartes. (HALL, 1999, p.36)

Assim, Hall coloca que, nesta segunda descentração, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (1999, p. 38). Aqui a identidade surge não tanto da plenitude do que está dentro de nós, mas pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto pelos outros.

O terceiro descentramento está associado com o trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, quando “argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua” (HALL, 1999, p.40), pois a língua preexiste a nós e falar uma língua significa também “ativar a imensa gama de significados – pois os significados das palavras não são fixos – que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 1999, p.40). Paralelo a esta descentração, o sujeito aparece relacionado ao significado, pois ambos são instáveis, procurando uma identidade que é constantemente perturbada pela diferença, como se estivesse sempre escapulindo de nós.

O quarto descentramento ocorre no trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault, com a produção de sua “genealogia do sujeito moderno” em que o poder disciplinar regula as identidades através das instituições (oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas). E, “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 1999, p.43).

Por fim, o quinto descentramento é o impacto do feminismo, como movimento social que politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação e emergiu durante os anos sessenta junto com outros movimentos - movimentos estudantis, contraculturais, antibelicistas, lutas pelos direitos civis, movimentos pela paz e os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo” - e que teve uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico.

A partir desses descentramentos podemos perceber uma nova forma de conceber o sujeito, por fim visto como o sujeito pós-moderno em seu caráter plural e multifacetado. Desta forma, o “sujeito do Iluminismo, visto como uma identidade fixa e estável foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (HALL, 1999, p.46). O sujeito, concebido agora de forma aberta, não consegue ser definido por conta de sua incompletude. O sujeito passou a ter um caráter instável, inconcluso, uma vez que transforma e é transformado no diálogo com o outro e no contexto que vivencia. Assim como a própria realidade é algo em construção, os sujeitos também são; eles não estão prontos, mas em processo, constantemente.

3 PENSANDO O SUJEITO COMO UM SER ENCARNADO

O pensamento pós-moderno¹ desenredou as concepções de sujeito/identidade concebidas na modernidade e passou a questionar a distinção clássica sujeito-objeto e respectivamente a separação corpo-mente. A crítica à modernidade se deu exatamente neste ponto e hoje consideramos os modelos de pensamento não lineares compostos por multiplicidades de espaços. Passamos a entender que a vida social, biológica e emocional vai constituir os sujeitos e sua produção. O sujeito que é objetivo demais, cartesiano, externo ao mundo, absoluto e universal, aquele que se separa da natureza para dominá-la, que faz do saber um poder, não pode dar conta de si mesmo em face às subjetividades, às emoções, às paixões, à criatividade. Se isso acontecer, deixaremos de incluir o mundo subjetivo e suas nuances que marcam as concepções de sujeito no mundo pós-moderno. Abandonada a concepção Iluminista do sujeito como um ser uno, no singular, partimos para o pensamento deste sujeito no plural, atravessado e formado sob influência de aspectos sociais, históricos, religiosos e culturais.

Do sujeito cartesiano que não poderia ser subjetivo e que se encontrava fora do quadro do universo emerge um sujeito que não nega os conflitos existentes e que se constitui do intercâmbio com uma múltipla rede de interações entre diferentes sistemas, pelos vínculos que cria de afeto:

¹ As expressões pós-moderno e pós-estruturalismo vêm sendo usadas para designar novas tendências (VEIGANETO, 1995, p. 12).

O sujeito complexo, ao contrário, se sabe co-artífice do mundo em que vive, um mundo em interação, de redes fluidas em evolução, um mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento (NAJMANOVICH, 2001, p. 95).

Em consonância com essa concepção estão as considerações de Denise Najmanovich que concebe o sujeito como uma unidade heterogênea em constante interação com o mundo por meio da cognição, da emoção e da ação, o que faz dele um *devir nas* interações (2001, p. 93), e completa:

O sujeito não é dado biologicamente, mas o construído num intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em interação constante com outros contextos. É através dos vínculos sociais de afeto, de linguagem, de comportamentos que o sujeito vai se auto-organizando (NAJMANOVICH, 2001, p.94)

Para a autora, a complexidade do mundo e dos sujeitos recria mundos e subjetividades. O sujeito complexo é construído e construtor, é ativo e passivo de um mundo que está sempre em interação com o meio que o cria, que o transforma, que o reinventa, que se adapta a ele. As subjetividades dão movimento, dão vida, mostram que cada um vê a partir de um ponto de vista, o qual está repleto de experiências prévias que interferem no como vai sentir e ver na próxima oportunidade. Nesse sentido, a subjetividade pode ser entendida como a forma de ver o outro a partir de suas peculiaridades, do seu jeito próprio, do seu modo de viver a vida, pois o que a vida tem o tempo todo é a diferença. Assim, o sujeito complexo “reconhece a diferença com a única via para evolução” (NAJMANOVICH, 2001, p.95).

Sob este viés surge a concepção dos sujeitos como seres encarnados. Najmanovich concebe o sujeito encarnado como um ser formado por complexidades e com um corpo multidimensional: “é o nome de uma categoria heterogênea, facetada e de limites difusos” (2001, p. 28). Para ela, como já dito, o sujeito participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio.

Pensarmos os sujeitos, nesse sentido, nos faz reconhecer as diferenças, as individualidades, as subjetividades, as complexidades como potências da interação humana. Este sujeito encarnado se tornou reflexo das mudanças ocorridas no mundo, em relação a culturas, à globalização, por se mostrar como sujeito produto e ao mesmo tempo produtor desse

processo. Será sempre um ser conhecido, mas ainda um ser por se conhecer: um conhecido/desconhecido.

Pensar a educação no campo dessas complexidades, entendendo os sujeitos nessa pluralidade de sentidos, como pessoas em processo de formação e de aperfeiçoamento constante é de grande importância se quisermos ter relações harmoniosas e significativas. A escola, como espaço de concretização dos saberes e de troca de experiências, deve preservar essa pluralidade e entender seus sujeitos como seres encarnados, autônomos, capazes de perceberem o mundo que os rodeia, caso contrário, permaneceremos com práticas que ao invés de emancipar só reforçam a soberania de uns em relação aos outros. Isto porque estamos convencidos de que nada é simples: tudo é complexo.

4 COMO FOUCAULT CONCEBE A NOÇÃO DE SUJEITO NO SEU DISCURSO?

O sujeito é o que constitui o tema geral da pesquisa de Michel Foucault, sempre na tentativa de criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tomaram-se sujeitos através das relações que este estabelece com os diversos “jogos de verdade”. E, por isso, as contribuições deste filósofo não poderiam ficar de fora de nossa abordagem neste artigo em que o foco também é o sujeito.

Sobre a constituição do sujeito moderno, visto que entre os antigos não existia a noção de sujeito¹, mas apenas de indivíduos, os minuciosos estudos históricos de Foucault mostraram que o sujeito moderno não é tão somente uma invenção da modernidade, mas que o próprio conceito moderno de sujeito é uma invenção recente. O autor se utiliza dos conceitos de “práticas de si”, “técnicas de si” e “cuidado de si”, extraídos da antiguidade grega, para analisar a forma pela qual o sujeito se constitui. Assim, compreendeu o sujeito não como algo dado, algo que estivesse *desde sempre aí*, mas assim como Najmanovich concebeu o sujeito

¹ Faltou à Antiguidade Clássica problematizar a constituição de si como sujeito, pois os pensadores gregos não buscavam esta definição.

² Metanarrativa Iluminista que enxergava o sujeito como sempre dado, como uma entidade que preexiste ao mundo social (VEIGA-NETO, 2007, p.107).

como um ser encarnado, Foucault concebe-o como algo produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que cada um estabelece consigo mesmo (GALLO; VEIGA-NETO, 2010, p.63).

Stuart Hall nos mostra que o pensamento de Foucault contribuiu para o descentrando do sujeito cartesiano, através de sua “genealogia do sujeito moderno”. As técnicas de dominação – arte de governar as pessoas – e as técnicas do eu – arte de se autogovernar – compõem a genealogia do sujeito moderno, pois elas estão em interação.

Segundo Foucault, o sujeito é algo decorrente do processo histórico e, sendo assim, é capturado em sua própria história, em sua própria cultura. Ainda, como o sujeito do conhecimento é constituído, produzido dentro de uma lógica de estratégias de poder, logo, ele é um produto das relações de poder, não seu produtor. As relações de poder que se estabelecem entre diferentes sujeitos podem ser de ordem política ou de ordem ética. De ordem política quando se dá com, a partir do outro e de ordem ética quando se dá consigo mesmo, e por isso o poder só existe em ato. Em síntese, o sujeito de Foucault se constitui através dos poderes, dos saberes e da ética:

O poder se dá numa relação “flutuante”, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças, por isso o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e se sustentam em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala; por isso o saber é apreensível, ensinável, domesticado, volumoso. Poder e saber se entrecruzam nos sujeitos, seu produto concreto [...] (VEIGA-NETO, 1995, p. 34).

O homem não preexiste ao mundo social, afirma Foucault, e o racional não é pré determinado: ele se constrói através do social, que por sua vez vai se moldando pela ação humana.

Foucault com o seu caráter de pensamento transgressivo nos leva a desconstruir determinadas maneiras de pensar e a questionar as verdades instituídas em alguns campos do saber e em determinado momento histórico. A articulação do pensamento de Foucault com a educação se faz por meio da abordagem do sujeito. No entanto, cada um vê o sujeito de maneiras díspares e Foucault parte para a reflexão, para a problematização da educação diferente do modo como ela vem se instituído, como ela vem se mostrado no mundo pós-moderno. Para Foucault a

escola é a mais poderosa instituição de articulação entre o saber e o poder, contribuindo ativamente para a instituição do sujeito através da lógica disciplinar, que vem sendo substituída pela lógica do controle. Nesse sentido a escola tornou-se fábrica de corpos dóceis, nos levando a questionar a legitimidade dos métodos utilizados nesta instituição.

Num diálogo com o autor podemos pensar a educação como um conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, construir, fabricar os sujeitos, contrariando o pensamento pedagógico que vê a educação como uma instancia capaz de transformar algo que estava *desde sempre aí*, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e reprodução.

Sempre na tentativa de deslocar o pensamento, adquirir uma nova visão, uma nova verdade que substituirá o dogmatismo, passamos a questionar a visão pedagógica que concebe o sujeito como uma entidade a ser educada, a ser dado um acabamento em algo que já existia como potência e que estava à espera de ser realizada (GALLO; VEIGA-NETO, 2010, p.66). A partir do pensamento de Foucault sobre a constituição do sujeito de maneira ativa, através da “resistência”, dos “jogos de verdade”, das “práticas e técnicas de si”, do “cuidado de si” e do “conduzir-se”, propomos pensar a educação nas possibilidades do sujeito de subverter os assujeitamentos, inventando novas posições subjetivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com este artigo que as velhas identidades, que por longo tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando os sujeitos. Os sujeitos que hoje chamamos de sujeitos modernos foram se constituindo em meio às mudanças sociais e de paradigmas do mundo globalizado. Rompendo com a visão Iluminista de sujeito centrado, unificado, passamos a vislumbrar um sujeito atravessado por diversas instâncias e fragmentado, constituidor de várias identidades.

Todos os autores citados colocam em questão a concepção de um sujeito homogêneo, concepção do *sujeito desde sempre aí*. Abandonar essas concepções significa abandonar as formas de dominação, de poderes que tentam domesticar os sujeitos, impor-lhes seus preceitos, passando então a pensar numa forma de relação que não haja dominante e dominado, mas pessoas em interação, juntas em busca da construção de saberes comuns e

emancipatórios. Este sujeito encarnado, como agora podemos conceber, é ao tempo todo agente de sua história, está repleto de experiências que contribuíram para a sua formação como cidadão do mundo e sofre influências de todos os meios que o cerca, assim como também influencia essa dinâmica no mundo.

A educação escolar, a partir do momento que concebe os sujeitos que a praticam como seres múltiplos, inconclusos e agentes do/no processo, deve levar em consideração que as abordagens, as transmissões e as relações também devem ser pautadas na multiplicidade e no respeito às diferenças. A escola precisa estruturar-se de maneira viva, dinâmica, estimulando os alunos a se manifestarem nas mais diferentes formas, ao mesmo tempo deve favorecer a ação autônoma de seus atores. Vive-se um momento transitório na sociedade e cabe a escola rever/repensar o seu papel enquanto instituição formadora de sujeitos que sejam capazes de intervir/transformar essa sociedade.

6 REFERÊNCIAS

Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault: a descolonização do pensamento. **Revista Educação – Pedagogia Contemporânea**. N.3. Ed. Segmento, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2001.
Revista Educação: **Foucault pensa a Educação**. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO,

A RELEVÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Kleber Valeriano Filho¹
Lucila da Silva Tenório¹
Madalena Espindola¹
Oscar Omar Carrasco Delgado²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar um estudo sobre a relevância da literatura infantil no processo de alfabetização de crianças, por meio de subsídios teóricos e experiências de observação da prática pedagógica e a reflexão sobre o uso da literatura infantil nas escolas. Compreende-se que essa ferramenta pode proporcionar aos alunos que estão no processo de alfabetização um melhor entendimento da língua escrita, melhora na expressão verbal e na efetiva relação entre aluno e a literatura, de tal forma que percebam a importância de seus novos conhecimentos, e um apoio avaliativo para o professor.

Palavras-chave: Literatura infantil, alfabetização e leitura.

ABSTRACT

This article aims to present a study on the relevance of children's literature in the literacy process of children, through theoretical and practical experiences of observation and reflection on the pedagogical use of children's literature in schools. It is understood that this tool can provide students who are learning to read in a better understanding of written language, speech and improvement in the effective relationship between student and literature, so that they understand the importance of their new knowledge, and a support for teacher evaluation.

¹ Graduandos de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

² Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

1 INTRODUÇÃO

A utilização da literatura infantil no processo educacional engloba várias dimensões, tais como humanas que apóia o desenvolvimento da personalidade, a social que ajuda na relação interpessoal e desenvolve a expressão verbal e por fim a econômica onde o aluno leitor, ou seja, aquele que tem o hábito de ler com prazer, estará mais bem preparado para o mercado de trabalho quando assim chegar à hora.

Explorar o diálogo e a abundância de detalhes dos livros infantis, adotando-se uma estrutura mediadora entre professor-leitor e leitor-iniciante (o educando) estimula a criatividade e a curiosidade que se farão imprescindível no processo da alfabetização.

Trabalhar com literatura infantil é muito mais que trabalhar com requisitos básicos da língua escrita e oral, é usar suas competências no desenvolvimento da alfabetização, no cotidiano do aluno valorizando suas descobertas, permitindo que avaliem a importância e as funcionalidades de seus novos conhecimentos.

Pretendemos com esse estudo acima de tudo, enfatizar a importância da literatura infantil no processo de alfabetização, fomentando o imaginário infantil e também despertar o gosto pela leitura, encaminhando o novo leitor a fazer viagens magníficas pelos caminhos da imaginação, assegurando a relevância que tal recurso proporciona aos cidadãos principalmente na fase de aquisição da leitura e escrita.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 LITERATURA INFANTIL

Entendemos que é de total relevância a presença das histórias infantis na formação da criança. Ouvi-las é o começo do desenvolvimento para ser um bom leitor, criando um caminho para infinitas descobertas e de melhor compreensão do mundo. É proporcionar sorrisos, gargalhadas em situações encontradas por personagens nas histórias infantis, onde a criança pode se fazer parte desses momentos de humor, de brincadeira e aprendizado.

A literatura infantil consegue deixar fluir a imaginação e conduz a criança ao caminho da curiosidade, que automaticamente é exposta no decorrer de uma história contada. É uma chance de se envolver no mundo imenso dos confrontos, de divergências, das soluções, dos dilemas que vão sendo enfrentados pelos personagens de cada história. Essa é a relevância da literatura infantil.

O nível sensorial estaria ligado aos aspectos externos à leitura: o tato, o prazer do manuseio de um livro bem acabado, com o papel agradável, com ilustrações interessantes e planejamento gráfico caprichado. (Faria, 2010)

2.2 HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Estudiosos concordam que a literatura infantil deu-se a partir do século XVII, período em que o ensino sistematizado foi reformulado para atender as necessidades da burguesia. De acordo com essa teoria a infância tinha um conceito totalmente diferente à realidade contemporânea. As crianças eram vistas como pequenos adultos, ou seja, adultos em miniatura, onde executavam praticamente as mesmas atividades, logo não existia literatura infantil.

Diante da reformulação do ensino, neste período histórico começam a surgir livros de cunho pedagógico dirigidos as crianças, como ferramenta do processo de ensino aprendizagem. Conseqüentemente ainda em sua forma mais primitiva consideramos o surgimento da chamada literatura infantil. Teóricos citam a importância de mencionar a essência das atividades populares como as adivinhas, rimas e jogos de palavras que inspiraram e originaram a criação da literatura infantil, mas só reconhecidas após a edição de livros burgueses destinados especificamente as crianças.

2.3 SIMBOLOGIA DA LITERATURA INFANTIL

Os livros infantis no século XVII tinham como propósito apontar padrões sociais para as crianças, hoje uma obra literária tem significado quando ela desperta as principais emoções humanas, assim a literatura infantil assume esse papel. Através do prazer do manuseio do livro com ilustrações chamativas, cores vibrantes e histórias interessantes instiga a fantasia e o imaginário do leitor.

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1988).

A literatura permite ao leitor iniciante uma melhor percepção daquilo que o cerca, o respeito à valorização da natureza, das pessoas, da cultura entre outros aspectos sociais e morais, permitindo uma visualização global aguçando seu senso crítico.

As experiências literárias na infância interferem nas características emocionais, afetivas e sensoriais, afloram sentimentos internalizados, favorecem o aprendizado de um novo vocabulário e no aspecto cognitivo, também na compreensão e interpretação de seu próprio mundo.

Em seus primeiros contatos sociais o pequeno leitor constrói de modo único os significados de suas leituras, posteriormente necessárias para próximas leituras e interpretações.

No início da vida acadêmica da criança a importância da fantasia e do imaginário precede a palavra escrita que poderá ser auxiliada pela leitura de livros infantis. As maravilhas encontradas nos livros infantis como, os monstros, as princesas, os animais que falam, as belas imagens, paisagens e os super-heróis geram encantamentos aumentando a dimensão da imaginação e do raciocínio tornando o processo de aprendizagem lúdico, atrativo e eficaz. Contudo tal literatura permite à criança expressar e tirar suas próprias conclusões em sua alfabetização.

Ao se deparar com situações problemas em seu cotidiano a criança estimulada pela leitura no seu aprendizado, compreenderá com mais facilidade os “porquês” de tais situações e será impulsionada a buscar as melhores soluções. Neste caso uma criança leitora que passar por uma situação de conflito como, por exemplo, um impasse, uma frustração se sairá melhor pois os livros infantis possibilitam o fluir do imaginário levando a criança a uma crescente curiosidade, que logo é respondida no decorrer das histórias, pois “o emocional é aquele que incita a fantasia e libera as emoções, mostra “o que ele faz, o que provoca em nós. (Faria, 2010).”

Em suma as crianças que se utilizam da literatura infantil conseguem elucidar problemas do seu dia a dia, enfrentando-os como um adulto com mais destreza, rapidez e eficácia mantendo sua inocência.

2.4 OS QUATRO EIXOS PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA

Ler é um processo de intercâmbio entre o leitor e um texto, onde o leitor decodifica os assuntos que o texto apresenta, portanto ler significa compreender e interpretar as intenções explícitas e implícitas e fazer o uso destes conhecimentos para obter informações.

Para que as crianças se apropriem do processo de aquisição da leitura são necessárias o desenvolvimento de quatro eixos: o letramento; o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; e o desenho e a brincadeira, formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Os eixos devem ser trabalhados de forma integrada e articulada durante todo o processo, buscando a melhor forma para o alcance do objetivo maior, a aquisição da leitura.

O letramento surgiu mediante as mudanças educacionais, culturais, econômicas e sociais da sociedade atual, para diferenciar alfabetizados do processo de alfabetização. Até o início deste século o indivíduo que assinasse o próprio nome era considerado alfabetizado, assim para conceituar melhor o processo e para ser utilizado o termo letramento, como forma de designar o estado ou a condição que cada indivíduo passa a ter a partir da aquisição da língua escrita, tendo a capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve.

A alfabetização é o processo que o indivíduo domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Porém os conceitos de alfabetização e letramento são indissociáveis e com duas fases importantes para o processo da aprendizagem da leitura e da escrita. A primeira com a capacidade de ler e escrever efetivamente e a segunda com a apropriação ativa da

língua escrita. Assim, alfabetizar letrando significa nortear a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos para as crianças é um processo que demanda tempo e dedicação, acontece através processo de compreensão alfabética, algumas aprendem com facilidade, porém o planejamento pedagógico deve ser atrelado com as atividades de leitura e escrita e de palavras e frases no início do ano letivo.

Neste processo a proposta de ensino deverá desenvolver na leitura o reconhecimento do próprio nome em fichas; palavras de uso frequente em sala de aula; leitura de palavras novas com sílabas já conhecidas, em voz alta ou silenciosa, de frases com palavras conhecidas e novas com sílabas, com relativa fluência de palavras e frases. Em relação à escrita o desenvolvimento deve preconizar a escrita autônoma do nome e sobrenome; e de palavras e frases usando letras que representem fonemas, objetivando ler palavras e frases com fluência; escrever palavras e frases, o próprio nome, o nome da escola, da cidade e dos colegas; reconhecimento do próprio nome e de nomes dos colegas em fichas; e escrita compartilhada e autônoma do nome e sobrenome e de palavras e frases.

Reconhecer as palavras é necessário para desenvolvimento do processo e das crianças como leitoras, ao mesmo tempo, elas terão que desenvolver a habilidades e a capacidade de ler, interpretar e a produção de textos que serão construídos na prática cotidiana de leitura e escrita, com orientação adequada para formação de leitores críticos.

Para que ocorrer a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica é necessário que a criança compreenda o que a escrita representa, os sinais gráficos e como eles são organizados, assim ela começa a perceber os dois planos da linguagem, os conteúdos que são os significados que caracteriza os sentidos da língua oral e escrita e o plano de expressões que são os sons que caracteriza as formas linguísticas. A partir do momento que a criança compreende a natureza alfabética no sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica o processo se unifica e são estimulados pelas aprendizagens que promovem a competência simbólica e o desenvolvimento infantil.

O desenho e a brincadeira, formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização tem significado através da vivência e da interação com os objetos que a cerca. Por meio de diferentes formas e linguagens a criança utilizará para se comunicar, expressar seus sentimentos e compreender as ideias. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, são formas de linguagem que irá lhe permitir o ingresso aos símbolos e signos culturais e a promoção da construção de novos símbolos e signos para nortear seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver em processo dinâmico.

Antes da escrita existir o desenho foi a primeira forma que o homem encontrou para se expressar e se comunicar com os outros e com mundo, sendo impossível negar sua importância para o desenvolvimento das capacidades criativas, e sua maneira de expressão de sentimentos das crianças quanto dos adultos.

O desenho está fortemente atrelado ao desenvolvimento da escrita e a maioria das crianças tem um verdadeiro encanto pelos desenhos, antes mesmo de conseguir traçar suas primeiras letras, sendo uma representação simbólica. Através do desenho podemos verificar seus avanços e o desenvolvimento motor, emocional, privilegiando a capacidade de representar e interpretar primordial para a alfabetização. De 0 a 6 anos os desenhos são na maioria das vezes garatujas, e com o passar do tempo os traços ficam mais definidos, com maior ordenação, passa a articular melhor no espaço do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície.

Na educação o desenho da criança é muito incentivado e valorizado, devido ser uma ferramenta de ensino, sendo que é de extrema importância para que a criança expresse seus sentimentos e desenvolvimento de sua criatividade, da coordenação motora e como forma de linguagem onde elas relacionam letras, palavras, figuras e imagens criadas com as reais. Toquinho, em uma de suas músicas retrata com propriedade o sentido simbólico de um brinquedo.

Um brinquedo...

O que é um brinquedo?

Duas ou três partes de plástico, de lata...

Uma matéria fria

Sem alegria

Sem história...
Mas não é isso, não é filho!
Porque você lhe dá vida
Você faz ele voar, viajar...

Toquinho, 1987

Diante disso é possível dizer que o desenho precede à escrita, e tem uma relação de codependência entre si e como uma atividade lúdica possibilitando o brincar permitindo a criança criar e recriar individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão, marcando o desenvolvimento da infância. Quanto mais oportunidades as crianças tem de passar para o papel toda a sua impressão sobre o mundo que a rodeia, seus sentimentos e emoções mais a ela irá desenhar e se apropriar da escrita, através das leituras simbólicas que faz.

A brincadeira também é uma importante aliada no processo de aprendizagem das crianças, por meio do brincar, desenvolvem elementos fundamentais na formação da personalidade, do físico, do psíquico, do cognitivo, do social, do afetivo e também é uma forma de auto expressão. O brincar contribui para o processo de socialização das crianças, onde experimenta novas situações, organiza suas emoções, realizar atividades coletivas, processa informações, aprende regras, limites, autonomia de ação, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimula o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos.

Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo.
É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana.

Carlos Drummond de Andrade

Por meio da brincadeira a criança vai transformando suas atitudes, modos de pensar e agir. Brincar é uma fantasia didática, estabelecendo confiança e criando seu próprio tempo e espaço de maneira lúdica, descobre os limites do corpo, lidar com as frustrações,

determinando suas ações, decisões e construindo seu próprio conhecimento, tendo a capacidade de imaginar de maneira prazerosa.

É exatamente devido a todos esses benefícios que pais e professores devem utilizar esse elemento tão simples e especial para ajudar as crianças em seu desenvolvimento humano. A brincadeira na infância é uma das melhores oportunidades para ensinar limites às crianças, sem compromisso, mas com planejamento, seriedade e ludicidade. Os jogos não são apenas passatempo, promovem o processo de socialização e atuam como motivação intrínseca, desenvolvendo a motricidade, promovendo a resolução de conflitos, a criatividade, sem cobrança e sim com prazer e fantasia no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Tanto os desenhos quanto as brincadeiras são ferramentas pedagógicas, onde os educadores detectam as dificuldades apresentadas pelas crianças e utilizam esses dois importantes fatores para desenvolvimento da aprendizagem de forma lúdica e prazerosa.

2.5 A LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO

O usufruto da literatura infantil provoca no leitor diversas reações, que envolvem o prazer nas emoções, fornecendo informações sobre diversos assuntos como éticos sociais, morais, históricos e existenciais, proporcionando satisfação em adquirir conhecimentos variados, novas ideias e crescimento intelectual.

A leitura de livros infantis pelos alfabetizandos desenvolve habilidades e competências suprimindo suas necessidades, tornando seu processo muito mais rico e prazeroso.

A relação afetiva pela obra é manifestada pelo leitor por meio de sua personalidade. Esse fato influencia na formação da identidade do indivíduo.

A leitura com prazer motiva o leitor a deixar livre sua imaginação, estabelecendo um diálogo com as personagens e viajando entre realidade e ficção, confrutando suas ideias.

Em sala de aula o professor pode utilizar essa ferramenta como ponto de partida para formação de novos conhecimentos, aquisição da leitura e escrita, melhorias da linguagem oral e capacidade de associação de novas informações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é necessário que a criança inicie a alfabetização formal para se envolver com a literatura infantil. A associação da literatura infantil com a alfabetização é imprescindível para bons resultados na vida acadêmica e na formação de um cidadão consciente. Sendo assim, a criança participará efetivamente da realidade que a cerca, mas com encantamento, imaginação e sem perder a ingenuidade infantil.

Todavia para se tornarem leitoras e protagonistas de seus textos é de extrema necessidade que durante o processo de alfabetização além de conhecimentos aprendidos sobre os códigos alfabéticos para a linguagem escrita, a criança precisa ter uma imaginação fértil, para possibilitá-la a desenvolver com facilidade suas histórias, esse fato acontecerá se as crianças pequenas tiverem acesso as fantásticas histórias da literatura infantil.

Por fim, aprender a ler, escrever e ensinar não são tarefas simples. O processo de alfabetização passa por diversas fases e em nenhuma delas a literatura infantil pode se fazer ausente, devido seu rico conteúdo que irá proporcionar ao leitor desenvolver suas habilidades e competências.

Em suma, é de extrema importância e necessário utilizar a leitura como prática social, considerando os alunos como cidadãos que vivem em uma sociedade, onde a leitura é uma ferramenta utilizada cotidianamente como um mecanismo de inserção, seleção e aprendizagem permitindo desenvolver habilidades de reflexão, criticidade, expandindo conhecimentos e agindo politicamente na sociedade de uma maneira intensa e direta.

Finalmente o objetivo deste estudo foi avaliar e demonstrar a relevância do usufruto da literatura infantil no processo de alfabetização de crianças e os benefícios que essa ferramenta

proporciona ao desenvolvimento intelectual, emocional, moral e ético que estão ligados ao mundo da fantasia e criando pontes para o esclarecimento da realidade do mundo de forma lúdica, sensível e prazerosa.

4 REFERENCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia e Maria Lucia Marques. **Alfabetização hoje**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 15ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MASTROBERTI, Paula, **Literatura infanto-juvenil: gênero, estilo ou etiqueta?** Dobras da Leitura, 2007.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 13ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.

A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR: DESMISTIFICANDO IDEOLOGIAS

Neuzimar do Carmo Chinad Lima¹

Rosângela de Oliveira Faria Zanni²

Wanderléia Polli Torquato³

RESUMO

É comum adentrar escolas de Educação Infantil e constatar que as crianças correm de um lado para outro, brincam nos parquinhos, fazem atividades em folha, cantam, dançam, e tantas outras atividades próprias do contexto infantil. Porém, o que não se observa é a criança desejar estar com um livro nas mãos, folheá-lo, ler, ou ao menos observar as ilustrações e contar histórias e imaginar o que está acontecendo a partir do que vê. Nesse sentido, este Trabalho objetiva desenvolver uma pesquisa bibliográfica, de maneira a demonstrar como estão sendo os incentivos à leitura nessa fase escolar por parte dos educadores e como eles estão sendo preparados ou mesmo planejando as suas atividades de forma a incluir a Literatura na Educação Infantil. Como forma de embasar as idéias são consultados autores como Rigolet (1997), Faulstich (1998), Zilberman (1998) e Silva (1999), que também abordaram a leitura de maneira importante.

Palavras-chave: Educação Infantil; Contexto; Livro; Incentivos.

¹ Graduada em Letras Português/Espanhol - aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra – Serravix. Atua como professora da rede municipal de ensino de Cariacica- ES.

² Graduada em Letras Português/Espanhol - aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra – Serravix. Atua como professora da rede municipal de ensino de Cariacica- ES.

³ Graduada em Letras Português/Espanhol - aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Capixaba da Serra – Serravix. Atua como professora da rede privada de ensino de Serra- ES.

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se que a preocupação com a formação de um cidadão crítico e participativo na atual sociedade tem aumentado bastante. Isto é percebido através dos incentivos oferecidos na área educacional brasileira pelos governos: federal, estadual e municipal. Apesar desses incentivos, percebe-se que existe a necessidade de compreender melhor o processo de aquisição do conhecimento de leitura para que o trabalho do professor da Educação Infantil possa contribuir de fato com a formação deste cidadão crítico e participativo o qual a sociedade tanto busca.

Observa-se que o processo de desenvolvimento da leitura inclui muitos fatores e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá a aquisição dos conhecimentos, e a evolução do processo de interação social, mais condições terá de encaminhar de forma agradável o processo de crescimento cognitivo e emocional da criança.

Para tanto, pressupõe-se que o educador deva conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização para que tenha condições de oferecer diversos tipos de recursos literários favoráveis e compatíveis com a realidade em que seus alunos estão inseridos.

Também, para que se possa ter segurança na indicação da Literatura, é imprescindível que o educador tenha conhecimento da origem, dos valores e dos diversos gêneros que a compõe, tais como: dados sobre o autor, críticas sobre o livro, assuntos abordados, e outros.

A fundamentação deste trabalho se dará através da literatura de Rigolet (1997), Faulstich (1998), Zilberman (1998) e Silva (1999).

A metodologia utilizada para o seu desenvolvimento é a pesquisa bibliográfica, onde partindo de uma análise sobre as idéias levantadas, buscar-se-á alternativas mais adequadas para intervir de forma positiva na prática.

2 DESENVOLVIMENTO

Constata-se que a contemporaneidade está sendo marcada por uma gama de informações. As diversidades literárias (jornais, revistas, propagandas, livros) estão ao alcance das crianças competindo acirradamente com a mídia (TV, rádio, DVD, computador, MP3, MP4, entre outros). E a escola, o que pode oferecer em termos de incentivo à leitura na Educação Infantil?

No que diz respeito à educação, e em especial à educação infantil, tem-se acompanhado inúmeros paradigmas na busca constante de se estabelecer parâmetros que realmente favoreçam a criança na questão da aprendizagem.

Entende-se que o tema literatura infantil denota de imediato à reflexão acerca do que seja esse “infantil” como qualificação de uma espécie ou grupo, numa categoria mais ampla: as crianças. Seres que independente de sua condição social, econômica, nacionalidade, se apóiam na criatividade, na espontaneidade e na imaginação como marcas de uma fase que poderia ser inesquecivelmente agradável para todas.

Ao aproximar a criança da literatura, convém fazê-lo de maneira gradual e com alicerces concretos, haja vista que esta não possui níveis de abstração suficientes para buscar compreender símbolos, códigos ou qualquer outro aspecto que seja diferente do seu cotidiano. Ela se concentra e se interessa naquilo que os olhos possam estar observando, as mãos tocando, enfim, que esteja ao seu alcance.

É imprescindível, segundo Zilberman (1998) formar leitores que sejam capazes de construir diálogos com a realidade de forma crítica e consciente. Nesse sentido, considera-se que o papel a ser desenvolvido pela escola nesse contexto é fundamental, uma vez que “as afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”. (ZILBERMAN, 1998, p. 11)

Quando uma criança chega à escola e se depara com textos escritos, ela já é leitora, portanto, não convém excluir a relação que essa estabelece com outras linguagens e com sua prática de

leitura não escolar, haja vista que ela continuará convivendo no universo social ao qual pertence e do qual a escola também passa a fazer parte. Ainda para a autora, a escola supõe essa experiência anterior da criança, embora não a valorize. Isso cria, segundo ela, uma relação coercitiva do método de ensino sobre o processo de aprendizagem.

A ação coercitiva da escola pode representar um fator negativo para o desenvolvimento de sujeitos-leitores. Entende-se que o autoritarismo explícito das práticas escolares, especialmente as tradicionais, estariam na base de representações que levariam ao desinteresse de crianças e jovens pela leitura.

Constata-se que a criança, após ouvir uma história a reproduz fielmente, e a imagina tal qual foi demonstrada, por isso a necessidade de o professor estar trabalhando a partir de meios pedagógicos que venham a possibilitar esse entendimento e essa propagação da história.

Outro fator indiscutível é a idéia que os infantes têm de comparar a sua vida com a dos personagens ou com as histórias, imaginando-se como Peter Pan, Cinderela, entre outros. “A mensagem veiculada pela história terá de ser interpretada pela criança em função da sua vivência para dela se poder distanciar até à fantasia que constituirá então um ‘ir além’ do conhecido ou do possível.” (RIGOLET, 1997, p. 44)

Ao que se pode constatar, muitas histórias não apresentam conteúdos substanciais, que possam ser consideradas indicadas à Educação Infantil, porém nem todas se enquadram nessa categoria. Há verdadeiras obras literárias, cujos autores se preocupam em estar apresentando de maneira criativa e utilitária o meio infantil sob a ótica de um personagem e de uma narrativa cheia de aventuras ou magias, ou mesmo com cenas do dia-a-dia, mas que envolvem a criança que a ouve ou lê num mundo de imaginação e aprendizagem.

Destaca-se a Literatura como uma dinâmica fundamental para a criança, pois através dela desenvolvem-se: a fala, o pensamento, a elaboração dos sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações sociais e para a vida, pode ser um momento tão lúdico quanto uma brincadeira ou um brinquedo.

Pode-se notar o interesse do educando pela brincadeira, e que em cada situação ele assume um papel definido. Brincando, por exemplo, de casinha, de médico, de escolinha, de roda, de amarelinha, de pião, são desenvolvidas suas ações e experiências sociais. Assim pode ser com as histórias presentes no dia-a-dia da escola, elas podem cativar o aluno/criança ou assustá-los, fazer com que não tenham vontade em ler ou ouvi-las.

Ela se faz presente na vida da criança na rua, em casa, na escolinha, nas mais diversas formas e situações, por esse princípio, se dá a sua importância na prática pedagógica.

Percebe-se, no âmbito da Educação Infantil, que a criança busca se identificar com o que lê, seja por parte de um personagem que lhe demonstra firmeza, seja por um personagem que lhe inspira confiança ou sabedoria, seja por outro que lhe indica sensibilidade, entre outros. É muito comum, por exemplo, os meninos se identificarem com os personagens aventureiros, como: o príncipe que salva a princesa, o cavaleiro, o caçador e as meninas se identificarem com as princesas, as personagens belas, que demonstram um desejo próprio; as madrastas que simbolizam a maldade. A respeito disso, Zilberman (1998, p. 47) apresenta:

Príncipes e princesas são personagens de um simbolismo compreensível. Eles representam o indivíduo elevado. No conto de fadas, nada é representado realisticamente, mas de modo figurado; assim, as personagens más não são percebidas como seres vivos, mas como símbolos do mal.

Obviamente que essas preferências não surgem por acaso, há uma infinidade de aspectos que as norteiam, seja por desejar ser o que não são na realidade – o que pode ocorrer com crianças muito pobres ou com algum complexo de inferioridade; seja por se espelharem nos pais ou professores – adultos que toma como referência de autoridade, de posição superior; seja por necessidade de se destacar frente aos colegas – crianças com o ego bem destacado, que são muito mimadas ou “desassistidas” pelos pais. Seja qual for o motivo, a intenção é assumir na história o que lhe agrada.

Há, porém, além de todos esses aspectos a ideologia transmitida pelas próprias histórias direcionadas às crianças, geralmente cheias de personagens belos, com problemas fúteis, que não condizem muito com a realidade.

Ainda sobre esse foco, a Literatura Infantil procura reproduzir o que a sociedade “adulta” traz consigo: imagem, promoção, consumo...

Em tempos de inclusão, quantas vezes surgem nos livros para esses pequenos leitores personagens deficientes? Ou mesmo, numa época em que se defende a afro-descendência, quantos personagens principais são negros? Quantos deles são pobres e felizes? Quantos são feios, obesos, narigudos, com alguma diferença marcante que o difere do “padrão” instituído de beleza? É difícil expressar há quantas os personagens principais de Literatura Infantil se apresentam.

Veza ou outra surge um personagem feio, mas que com o passar do tempo se transforma em belo, ou o pobre que de uma hora para a outra – num passe de mágica – adquire uma fortuna e vive feliz para sempre.

Essa, ao que parece, é a ideologia mais errônea, a de levar até a criança que as pessoas podem de um momento para o outro serem felizes para sempre. Desmerecendo o cotidiano de muitas que ali estão, que momentos antes de irem para a escola presenciaram brigas entre seus pais, ou que não tiveram o alimento necessário, ou mesmo que não sabem de fato quem são seus pais. Não se deseja aqui afirmar que as histórias infantis “contos de fadas” devem ser deixadas de lado e que o professor deve exaltar os problemas que as crianças apresentam, obviamente que não. Mas ao menos levar até elas textos mais próximos da realidade, mais consistentes, mais sensatos. Em que os personagens se envolvam em deliciosas aventuras mesmo sendo pessoas comuns.

A fantasia se faz necessária, a criança precisa dela, mas a criatividade voltada ao lúdico ou outra atividade similar pode se encarregar disso. Ou mesmo que o professor apresente textos desse tipo, porém trabalhe esse lado crítico com seus alunos, orientando-os para a vida, mostrando que alguém pode ser amado e respeitado não sendo tão belo, que a felicidade se conquista dia a dia, que a riqueza não representa tudo de bom, que a madrasta não é sempre má.

Por meio da leitura pode-se observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Observa-se que as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Importa destacar que a mídia – televisiva e informatizada ou de qualquer outro gênero afim – exerce um papel de destaque no contexto diário de crianças. Isso se constata devido o fato de os pais estarem cada vez mais prolongando sua jornada de trabalho o que, conseqüentemente, aproxima seus filhos desses meios.

Difícilmente uma criança que esteja em casa não está assistindo TV ou em frente ao computador. Eles não suprem as necessidades afetivas das crianças, bem como não fornecem condições para que o seu usuário ou telespectador pense, aja, crie. Eles já fornecem “tudo pronto”, basta ligar e assistir ou acessar.

Com o seu poder utópico, ou seja com "o mundo encantado", a mídia, vem conquistando cada vez mais as crianças que são praticamente induzidas a viver num mundo de sonhos e fantasias, onde o bem vence o mal; o mocinho sai vitorioso e o bandido é preso ou exterminado; a princesa encontra o príncipe; em fim, histórias todas com final feliz. (SILVA, 1999, p. 158)

No contexto escolar essa realidade está se aproximando cada vez mais. Há atividades sobre livros que são indicadas a alunos em que numa busca rápida na internet ele pode encontrar o resumo dos mesmos. Há professores que estabelecem essa atitude, sugerem aos alunos que pesquisem na internet, já que vem bem resumido e com fácil entendimento.

Verifica-se um intenso acesso aos laboratórios de informática, enquanto as bibliotecas parecem um lugar pouco freqüentado, onde se guardam livros velhos e empoeirados. Há escolas em que não há bibliotecárias atuando, entendendo-se que “qualquer um” possa prestar serviços de empréstimo de livros. Com essa escassez na utilização da biblioteca, o acervo passa a se reduzir a cada dia, sem investimentos passa a acumular livros didáticos que não circulam mais nas salas (devido ao esgotamento e as condições de uso), passa a funcionar

como arquivo aos documentos antigos, ou almoxarifado para a estocagem de materiais didáticos, e outros.

Entende-se que desenvolver o gosto pela leitura e ao mesmo tempo como hábito prazeroso, à primeira vista transmite a idéia de complexidade, pois as crianças se encantam com enorme facilidade, mas a dúvida que paira para muitos professores desse nível de ensino é o que indicar às crianças, ou como elas vão se comportar diante dos livros apresentados, entre outras.

Assim, para Faulstich (1998, p. 23-24):

[...] entender um texto é compreender claramente as idéias expressas pelo autor para, então, interpretar e extrapolar essas idéias. Nesse momento o leitor-criança (ou não) deve ajustar as informações contidas no contexto em análise às que ele possui em seu arquivo de conhecimentos.

Dentro da nova didática educacional, que prega o ensino através do material concreto e diversificado vários educadores defendem a leitura significativa onde o professor necessita refletir sobre suas ações, a fim de embasar sua prática de modo que permita a inclusão dos alunos da Educação Infantil no mundo da leitura prazerosa, questionando sobre o que a criança precisa realmente conhecer/aprender e qual tipo de leitura apresenta relevância para a aprendizagem.

Percebe-se que as histórias contadas, lidas e dramatizadas; a conversa sobre livros e gravuras, e todas as atividades realizadas após o contato com um texto, são de imprescindível importância para todo o desenvolvimento infantil; além de constituírem um fator de motivação para que se amplie o contato e o gosto pela leitura.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo da Educação Infantil já aponta para novas concepções e ações em torno da literatura, mas ainda não desvinculada totalmente dos conteúdos programáticos estabelecidos.

Ao que se pôde estabelecer como Literatura ela remete a uma percepção de imaginação, de comunicação, de informação e de interação. Tudo isso, compreendendo que a criança/leitor/aluno ainda se interessa, nessa fase da vida escolar e pessoal, por livros que a fazem ficar deslumbrada.

É muito simples e fácil atribuir a um livro, a uma história a intenção que se quer, basta apresentá-la à criança de forma prazerosa, com uma forma bem próxima do que ela deseja ouvir, com ilustrações que a farão sonhar e imaginar tudo o que está sendo dito.

O professor é capaz de motivar seus alunos ao prazer da leitura. Na escola, pode-se dizer que somente ele poderá ser capaz de tal façanha.

Ao transportar a criança para o imaginário contido na Literatura infantil, o professor deverá ter bastante cautela, pois a criatividade deverá fluir, mas não a ponto de deter todas as outras possibilidades da criança, isto é, ela não precisará enxergar a história contada ou lida como a verdade absoluta. Deve-se, nesse sentido, trabalhar essa idealização, mostrando à criança que a história é ficção, que existe uma vida real da qual ela faz parte e que ela precisa conhecer.

4 REFERÊNCIAS

- FAULSTICH, Enilde L.de J. **Como ler, entender e redigir um texto**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- RIGOLET, Sylviane Angèle Neves. **Leitura de mundo. Leitura de livros**: da estimulação precoce da linguagem escrita. Portugal: Porto Editora, 1997.
- SILVA, Ezequiel T da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: mercado Aberto, 1999.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Andressa Maria Loureiro¹

Luana Gomes Médice de Oliveira¹

Renata Paiva Siqueira¹

Oscar Omar Carrasco Delgado²

RESUMO

O referido artigo tenta expor, baseado em pesquisa bibliográfica de estudos e pesquisas de especialistas na área da educação, um tema de extrema relevância e pouco explanado, a inclusão social. Essa inclusão busca integrar, incluir pessoas com certa limitação física ou mental na sociedade “normal”. No mundo e em especial no Brasil há um movimento para a eficaz implementação de políticas públicas para a inclusão social. Este trabalho procura expor a história da educação especial deste a Antiguidade até a contemporaneidade. E tem seu auge nos anos noventa do século XX, com a Declaração de Salamanca, importante documento que declara os direitos de inclusão àqueles aos quais necessitam de suporte devido a alguma deficiência.

Palavras-chave: Inclusão Social, Educação inclusiva, políticas públicas.

ABSTRAT

The related article tries to display in studies and research of specialists in the area of the education, a subject of extreme relevance established, however little explanation, the social inclusion that it search to integrate, to include people with certain physical or mental limitation in “the normal” society. In the world and special in Brazil it has a movement for the efficient implementation of public politics for the social inclusion, being that this work looks

¹ Alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Serravix.

² Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba da Serra - Serravix.

for to display the history of that if initiates in the Average Age and has its height in the Nineties with the Declaration of Salamanca, important document which declares the inclusion rights those which need support due to some deficiency.

Word-key: Social inclusion, Inclusive Education, Public politics.

1 INTRODUÇÃO

A criação da Educação Especial não pode ser vista como uma situação de privilégio, mas como uma situação de justiça. A Constituição Federal é clara em seu artigo 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Art. 205. Constituição Federal)

Como se percebe a legislação brasileira garante a todas as pessoas o direito à educação. Essa garantia passa pela educação oferecida nas instituições escolares e de responsabilidade do Estado. Não é mais aceitável que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam excluídas desse direito. É obrigação do Estado garantir o cumprimento deste à parcela populacional detentora de necessidades especiais.

Ao longo da história nem sempre esse direito foi garantido a todos, especialmente às pessoas portadoras de necessidades especiais. A sociedade brasileira não encara de forma natural a integração dessas pessoas ao contexto social.

‘na sociedade brasileira as pessoas com necessidades especiais não circulam pelos espaços sociais – supermercados, farmácias, cinemas, etc, os que ocupam algum espaço são, geralmente, cegos vendendo bilhetes, deficientes físicos graves expõem sua condição de mendicância’. (SILVA, 2001, p.183).

Assim, depreende-se que o preconceito e a discriminação são características comuns na sociedade brasileira, mesmo que essa declaração não seja assumida por todos. As pessoas com deficiências, quando circulam pelos espaços sociais, são vistas sob um olhar diferenciado,

como se não fizessem parte da sociedade. O sentimento traduzido em relação a esse grupo de pessoas é o de tristeza, de incapacidade e, em alguns casos, de audácia por circular pelos espaços públicos.

Para amenizar esse problema, a inclusão é o combate mais adequado à institucionalização da deficiência e ao ceticismo e pessimismo educacional. É preciso promover a inclusão dessas pessoas. A segregação, defendida por muito tempo, não contribui para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos considerados especiais.

A inclusão implica sempre em um benefício imediato educacional e social para a criança especial. É preciso uma reestruturação das escolas regulares para a efetivação da integração dessa categoria de alunos. Essa reestruturação passa por diversos elementos (físicos e humanos): rampas, espaços, material didático, inovação tecnológica e pedagógica, meios audiovisuais, apoio de professores especializados, etc.

‘É preciso transformar as escolas públicas em instituições acolhedoras e sensíveis, capazes de responder de maneira humana e eficiente às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos’. (STAINBACK, Susan e William, 1999, p.24).

No entanto, as escolas públicas brasileiras estão despreparadas para atender à sua clientela. Há uma carência muito grande de recursos, sejam materiais ou humanos. O ambiente acolhedor e sensível às particularidades dos alunos é raridade. Se não há condições suficientes e adequadas para o eficaz processo de ensino aprendizagem para o grupo de alunos sem necessidades especiais, a situação torna-se mais delicada quando o assunto é a do aluno com necessidades educacionais especiais.

A reestruturação das escolas regulares para atender todos os alunos é necessária, mas isso não significa afirmar que ela é fácil. A mudança nos currículos, programas de ensino, estrutura física e na preparação dos professores não acontece facilmente, sem contestações. Romper com o tradicional, com o institucionalizado requer um esforço conjunto do sistema escolar.

‘Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade’. (Ibid, p.22).

Assim, se houver um esforço conjunto dos sistemas de ensino, escolas e professores, os resultados podem e caminham para a positividade. Os ganhos não se restringem aos alunos com necessidades especiais. Todos ganham com a inclusão. Novas qualidades são despertadas, a tolerância, a cooperação e o respeito passam a fazer parte do ambiente escolar e, conseqüentemente, dos diversos ambientes sociais.

No entanto, a realidade do sistema educacional brasileiro, especialmente o público, demonstra o despreparo da educação regular para atender às diferenças típicas da diversidade escolar, e principalmente à inclusão. A educação, infelizmente, é aquela que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Faltam recursos básicos para alunos e professores.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 NA ANTIGUIDADE E IDADE MÉDIA

Tratar de exclusão, não é algo recente, ela existe desde a Antiguidade. Em Esparta, devido ao apelo à saúde do corpo e da mente, todas as crianças que nasciam eram primeiro inspecionadas pelo Estado, para depois serem entregues a família. Esse procedimento visava verificar a saúde da criança. Se fosse constatada uma doença, fragilidade ou deficiência era abandonada e exposta aos rigores do ambiente até sua morte.

Naquele momento histórico, era interessante manter as crianças fortes e sadias, cultuava-se o corpo e assim, quando adulto, sendo sadio e forte, serviria para atuação militar, em defesa da pátria; teria sucesso nos jogos; bem como nas ciências lógicas; por estética e manutenção da saúde. Logo para erradicar os deficientes, a sociedade grega os deixava à morte.

Em Roma, assim como na Grécia, as crianças que apresentavam algum tipo de “problema” eram vistas de forma negativa. Quando a criança completava oito a nove anos de idade, o pai decidia se iria ou não aceitá-la. Se isso não acontecesse, a mesma seria abandonada, tal como na Grécia. A sociedade romana considerava os deficientes como um “peso”, portanto, se

pensava que eram deficientes do espírito, além de físicos e mentais. Esse fato proporcionava aos cidadãos romanos a prática legal da discriminação e exclusão total.

Foi no final da Idade Média que se começou, por meio da doutrina cristã, um processo de maior aceitação das pessoas consideradas “anormais”, sob o pensamento de que o homem era uma criatura divina e que todos deveriam ser aceitos e amados por igual.

“Todo homem da estirpe do sacerdote de Arão que tiver qualquer deformidade, não se aproximará a oferecer hóstias ao Senhor, nem pães ao seu Deus; comerá, todavia dos pães que se oferecem no santuário”. Levítico (21:21-23)

A citação bíblica mostra de forma clara a discriminação que se tinha com as pessoas que apresentassem qualquer deformidade, ou seja, elas não poderiam em hipótese nenhuma participar dos rituais tidos como sagrados. Os portadores de necessidades especiais eram vistos como pecaminosos indignos. A sociedade antiga não via a exclusão como algo pejorativo, mas como uma preservação da raça tida como normal. Esse comportamento preservaria a integridade física e até mesmo moral das pessoas.

2.2 IDADE MODERNA E CONTEMPORÂNEA

A igreja, a partir do século XVI, se responsabilizou pelo cuidado e higienização dos leprosos, recolhendo “vagabundos” e mutilados das ruas e oferecendo-lhes alojamento e alimentação. Daí surge o confinamento dos deficientes, confirmando a exclusão social. A falta de conhecimento para atendê-los, adequadamente justificou a construção de locais considerados especializados, que promoviam a segregação e o preconceito. Mas o que se pretendia era evitar a contaminação da população com aquela doença chamada “deficiência”. Os que não recebiam benefícios da igreja pediam esmolas nas ruas e ficavam expostos ao ambiente.

No século XIX, com o surgimento da Revolução Industrial e conseqüentemente do capitalismo, surge um novo pensamento. Agora os ditos “anormais” seriam preparados para o mercado de trabalho através da educação, objetivando o progresso da sociedade.

Contudo, mesmo que tenha acontecido uma grande evolução do olhar sobre os “excluídos”, os conceitos deixaram estigmas, que estão solidificados na sociedade. Afinal, o conceito “deficiência” reporta, inicialmente, à idéia de ineficiência, total incapacidade.

Segundo Rulli Netto (2002),

“o art, 2º do Dec. N. 3298/99 conceituou deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

O conceito de deficiência apresentado na citação acima, mostra que no decorrer da história da humanidade surgiram várias situações de exclusão, de segregação, não havendo nenhuma preocupação com a educação escolarizada. Nas décadas de quarenta até oitenta, em muitos países desenvolvidos deu-se início à chamada “educação especial”, que atenderia as crianças com deficiência, sendo esta, administrada por instituições voluntárias.

Neste momento, o governo consentia, mas não se envolvia no processo. Também emergiam escolas especiais, bem como centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. A sociedade começou a admitir que pessoas com deficiência pudessem ser produtivas, recebessem escolarização e treinamento profissional. Foi nesse contexto que surgiram as classes especiais dentro das escolas comuns.

É nesse âmbito que emerge a inclusão. Na última década de século XX, baseando-se no lema “participação plena e igualdade”, países tiveram uma nova postura em relação aos “segregados”, pois, tinham que lutar para que tivessem uma real participação e igualdade de oportunidades.

2.3 A INCLUSÃO EM ÂMBITO NACIONAL

De acordo com Chicon (2004) “(...) a inclusão é a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais no ambiente escolar e social, tendo que a sociedade se adequar às necessidades dessa pessoa”.

Portanto, a sociedade como um todo precisa estar ciente de sua contribuição na inserção destes indivíduos nos diferentes ambientes sociais - escola, espaços públicos, empresas, locais de entretenimento, entre outros - possibilitando-os a viverem de forma mais acessível.

A existência de muitos obstáculos dificulta a real inclusão. Existe uma crescente preocupação com a formação dos professores que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais e o que estes entendem por inclusão.

Segundo Mantoan (2006), “os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, sobretudo os alunos com deficiência”.

O autor sugere que a formação inicial e continuada de qualidade do docente, é essencial para que se realize um trabalho com responsabilidade profissional, ética, social e afetiva. Sendo primordial a capacitação destes profissionais, por parte dos municípios, estados, que por meio de suas secretarias de educação possam promover cursos na área da educação inclusiva.

Todavia, pesquisas feitas nesse campo educacional, apontam avanços na inclusão de pessoas com necessidades especiais:

Foi uma conquista marcante a introdução no sistema educacional da assim dita educação inclusiva. Finalmente, reconhecemos que a educação é para todos, sem exceção, como consta na Constituição. (Demo2008,p.1).

Por isso, pode-se dizer que essa conquista foi relevante para mostrar a educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, independente de sua condição social, físico-motora, intelectual. É mais um passo para a continuidade da oferta da educação inclusiva brasileira bem expressa na Constituição.

Contanto, destaca-se a falta de uma preparação por parte do poder governamental em disponibilizar uma estrutura, tanto física como pessoal, para atender essa clientela que ainda sofre com preconceitos. O despreparo de professores, pedagogos e demais funcionários da escola, que não estão adequadamente instruídos no proceder com os alunos ditos “especiais”, é uma realidade em território nacional.

A escola começou a abrir-se para esta demanda, ainda perplexa e despreparada. Na prática, não tínhamos idéia muito clara do tamanho do desafio, em especial de sua complexidade. (DEMO,2008,p.1)

Logo, a escola não foi preparada para atender a clientela de alunos com necessidades especiais. Por esse motivo, a educação inclusiva acaba, muitas vezes, excluindo o aluno em sala de aula. O mesmo é considerado “igual” aos demais alunos, mas não consegue um rendimento suficiente, devido às suas condições diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

É importante que haja atividades que desenvolvam o intelecto e favoreçam a sua inclusão. Todavia, estas situações acontecem pelo motivo da escola entender que esse método de inclusão evita o preconceito e discriminação na classe escolar. É urgente as escolas promoverem a aceitação do diferente, sem discriminá-lo.

Segundo MANTOAN (2006), podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. Este espaço escolar não se encontra em condições adequadas para atendimento ao aluno especial.

Diante disso, são pertinentes ações que transformem o ambiente escolar. Este local é o principal caminho para a erradicação de estigmas e preconceitos em relação ao discente com necessidades especiais, preparando-o para vencer obstáculos na sociedade vigente.

De acordo com MANTOAN (2006):

As ações educativas inclusivas que propomos têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno em sala de aula.

Entretanto, tais ações ainda estão em desenvolvimento nas classes escolares, mas é um passo para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades especiais nas salas de aulas regulares.

No entanto, a educação inclusiva não é obrigação somente da escola. A sociedade também tem um papel fundamental na expansão desta inclusão, ou seja, é uma união de forças que poderá cobrar do Estado o cumprimento das leis que amparam o cidadão deficiente por meio de políticas públicas inclusivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma grande carência com relação à Educação Especial. É necessário que haja uma reformulação nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas. O docente precisa aprender a lidar com a educação especial, como ferramenta inclusiva e não exclusiva.

É claro que a inclusão é um processo, que tem como facilitador o professor e todo o grupo escolar. Torna-se impossível que haja uma real inclusão, se estes não receberem formação adequada, nem reconhecimento apropriado.

A ideia de integração vivida no cenário escolar hoje é de depósito, ou seja, o aluno que apresenta alguma necessidade especial é literalmente “jogado” em uma sala de aula convencional e tradicional, onde não existe nenhuma estrutura física e nem mesmo intelectual para integrar esse aluno. Muitas vezes o que se tem é uma estagiária que tem uma função semelhante à de uma “babá”. Ao contrário daquilo tido como ideal, que seria a integração desse aluno aos demais.

O direito de cidadania é garantido a todos, inclusive ao aluno portador de necessidades especiais. É dever do Estado garantir a oportunidade de crescimento profissional e psicomotor ao discente. A escola deve ser o veículo que proporcione esse crescimento e desenvolvimento.

A inclusão precisa ser constantemente repensada, pois ela tem de aceitar e acolher a diferença e não renegá-la. Ela consiste em um novo paradigma de pensamento e ação. É urgente incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais uma norma do que exceção.

4 REFERÊNCIAS

ANSCOW, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

CHICON, José Francisco. Org. **Educação Especial Fundamentos Para Práticas Pedagógicas**. Vitória: EDUFES – CEFD, 2004.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticos e prática em educação especial. Espanha, 1994.

DEMO, Pedro. **Inclusão Social**. UNB. Brasília, 2008.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, **Renata Nunes. Pluralidade Cultural e inclusão de professores**. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Formato, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Vitor. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein – 2 edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. Vitória, 2003

Levítico: In: A Bíblia: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 1998. Veja mais no link abaixo, na página 143.

RULLI NETO, Antonio. Direitos do portador de necessidades especiais: guia para o portador de deficiência e para o profissional do direito. São Paulo: Fiuza, 2002.

SILVA, Shirley e Marli Vizim (org.). Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

STAINBACK, Susan e William Stainback. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.