

REVISTA **eduUCA**

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CATÓLICA PAULISTA

V. 3 N. 7 JUNHO DE 2020

ISSN 2674-8460



FACULDADE /
CATÓLICA
PAULISTA | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



R454 REVISTA EDUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Ausra Marão – Vol. 3, n. 7 (30-Junho/2020) - Marília, SP: Editora Faculdade Católica Paulista, 2020

155 p.

Trimestral

Modo de acesso:

<<https://revista.uca.edu.br/index.php/EDUCA/issue/view/10/JUNHO20>>

ISSN: 2674-8460 (on-line)

1. Pesquisa Científica. 2. Multidisciplinaridade. 3. Educação.

CDD: 001

Aline de Deus Ferreira- Bibliotecária CRB- 8/10195

Os Conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou mesmo parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

SUMÁRIO

- 5** **A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Cleusa Fernanda da Silva Souza
- 18** **A INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO ENSINO REGULAR**
Patricia Santana Florencio
- 28** **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISTÚRBIOS DO ESPECTRO DO AUTISMO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO GERAL**
Adriana de Souza Gomes
- 42** **O BRINCAR PARA AS CRIANÇAS**
Juliana de Brito Barbosa
- 51** **O DESAFIO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA GARANTIR OS DIREITOS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO TERRITÓRIO ESCOLAR**
Carla de Fátima Góes e Oliveira
- 64** **A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSOR E ALUNO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
Shirlei Neves de Oliveira Justiniano
- 77** **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Sandra Inês Boller
- 87** **ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Flávia Jaqueline Tavares de Moraes
- 96** **O VALOR DO LUDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Roberta Cardoso Garrido Domingues
- 105** **A DISLEXIA E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**
Eloisa Fabiana dos Santos Souza Godoy
- 115** **SISTEMAS DE DRENAGEM URBANA: ESTUDO DE CASO PARA A MACRODRENAGEM DO MUNICÍPIO DE TUPÃ – SP**
Aline Bianca Fernandes Loyola, Juliane dos Santos Souza Cesar, Emilio Carlos Prandi, Pedro Rodrigues Prandi
- 135** **PROJETO DE PEQUENA BARRAGENS DE TERRA NA REGIÃO DE MARÍLIA – SP**
Amanda Caroline Vieira Batista, Emilio Carlos Prandi

EDITORIAL

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.” (Leonardo Da Vinci).

Seguindo esse pensamento, a Faculdade Católica Paulista sempre incentiva seus alunos na busca pelo aprendizado, e na elaboração de artigos que coloquem em prática os ensinamentos da instituição. Artigos esses, que oferecem conteúdos que agregam conhecimento tanto para os alunos que os escrevem, quanto para os leitores que acompanham nossa Revista.

Através da leitura temos acesso a diversos tipos de conteúdos que contribuem para nosso desenvolvimento intelectual, nessa edição serão apresentados artigos voltados especialmente para área da Pedagogia, relatando temas como inclusão, importância da educação básica, dentre outros.

Desejamos que aproveite a leitura e aprenda o máximo possível!

Daniele Ribeiro Apolinário – Tutora da Pós Graduação

CONSELHO EDITORIAL

Ausra Marão
Lucas Pauli Simões
Ana Patrícia Aranha de Castro
Rodrigo Maia de Oliveira
Ricardo Zanni Mendes da Silveira
Caio Prestupa Malta Rolim

EDITORA CHEFE

Ausra Marão

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Ausra Marão
Aline de Deus

PROGRAMAÇÃO VISUAL E PROJETO GRÁFICO

Ausra Marão

COPYRIGHT

Revista EDUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista
ISSN 2674-8460
Faculdade Católica Paulista
(Junho, 2020) - Marília, SP

Publicação trimestral e multidisciplinar vinculada à Faculdade Católica Paulista.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.



A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleusa Fernanda da Silva Souza¹

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo verificar a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança, particularmente da contação de histórias. A boa literatura contribui para desenvolver a inteligência, interação, além de trazer divertimento e prazer. A literatura infantil não é apenas brincadeira como muitos pensam, ela representa o início de uma cultura. Portanto, é primordial que faça parte da prática pedagógica do professor nas séries iniciais. O desafio está em encontrar mecanismos que promovam o interesse pela leitura na infância. Neste sentido, a contação de histórias torna agradável e significativa o ambiente e os envolvidos, e mostra como um livro aparentemente desinteressante pode ser tornar mágico. Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica, baseada em livros, artigos e sites. Numa perspectiva humanizada, ou na contação de histórias uma forma de comunicação afetiva e lúdica que transmite valores nas histórias contadas e promove o desenvolvimento da criança.

Palavras-Chave: Literatura. Contação de História. Desenvolvimento Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A importância de ler é indiscutível. Por meio da leitura são desvendados os mistérios do mundo, aperfeiçoado o vocabulário e escrita, além do simples prazer que ela proporciona.

A leitura é uma atividade primordial a qualquer área do conhecimento. Está intimamente vinculada ao sucesso do sujeito aprendiz. Possibilita ao ser humano se posicionar com os outros. É ainda uma ferramenta para combater a massificação exercida, sobretudo, pela televisão, que pensa pela pessoa e padroniza suas emoções, promovendo a preguiça mental (SILVA, 2020).

Conforme Silva (2020), a leitura é importante em todos os níveis de ensinos. Portanto, precisa ser iniciada no período de alfabetização nas séries iniciais e continuar durante todo percurso estudantil.

No entanto, tornar a criança próxima à leitura, não significa, necessariamente, um problema de decodificação, mas sim, em encontrar mecanismos que despertem o interesse pela leitura, em aproximá-las de algo que elas já conhecem, que lhes oferece experiências gratificantes e que fazem parte de sua vida. Aí entra a contação de história (ZILBERMAN, 2003).

A alegria, o sorriso de uma criança ao ler ou ouvir histórias recompensa qualquer luta ou esforço. E também ratifica a certeza de que se está abrindo novas perspectivas e possibilidades para diversas crianças por meio da leitura.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Uniban; Letras pela Alvorada Plus. E-mail: fernandass1806@gmail.com

Os tempos mudaram e a nova figura do contador de histórias passou a ser o monitor de TV, os computadores e outros meios eletrônicos. É necessário o resgate dos momentos mágicos da contação de histórias, pois, esse é um hábito que faz parte da própria história do Homem.

Consoante Abramovich (2008), a experiência de ouvir histórias tem um significado muito importante e amplo não só para as crianças: é a possibilidade de descobrir novos mundos e junto com esses mundos uma imensidão de conflitos, dificuldades e soluções; é descobrir que ouvindo histórias é possível também sentir emoções importantes que nunca antes foram vivenciadas.

De acordo com vários estudiosos, entre eles Faria (2010), contar histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica e é importante ressaltar o quanto se faz necessária a adoção desse hábito para com as crianças, tanto no âmbito familiar como no escolar.

Assim, a arte de contar histórias se apresenta como um convite ao jogo simbólico, ao imaginário, à fruição estética e como um incentivo à leitura. Porém, essa nunca é vista como suficiente e, portanto, não é valorizada pela escola, a não ser na educação infantil.

Os professores das séries iniciais precisam trabalhar diariamente com a literatura, visto que é um material indispensável que aflora a criatividade e desperta a veia artística da criança. Segundo Pires (2001, p. 28), “Nessa faixa etária, os livros de literatura devem ser oferecidos às crianças, através de uma espécie de coleção de sentimentos e emoções que favorecem a proliferação do gosto pela literatura, como forma de lazer e diversão”.

Assim sendo, o objetivo do presente trabalho é demonstrar a relevância da literatura infantil no desenvolvimento pleno da criança, particularmente da contação de histórias. Na elaboração, optou-se por utilizar a Revisão Bibliográfica, pesquisando-se em livros, revistas, artigos e sites que tratam sobre o assunto.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O Papel da Literatura no Desenvolvimento Infantil

A partir do surgimento da Literatura Infantil até a atualidade, há uma enorme discussão entre os teóricos sobre o seu papel e importância. Durante muito tempo, ela foi vista como uma forma de moldar a criança, só por volta dos anos 70 que a Literatura Infantil passa por uma revalorização. Hoje é muito mais extensa e importante, pois, proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis para a formação de leitores críticos.

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham os valores sociais, como conflito, realidade, dor, perda, fantasia, além de ensinarem infinitos assuntos. As histórias permitem descobrir outros lugares, outras épocas, outras formas de agir e ser, outra ética, outra ótica. É possível saber de História,

Biologia, Geografia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, sem precisar saber o nome de tudo isso, sem ter cara de aula (ABRAMOVICH, 2008).

À medida em que a criança tem contato com a Literatura Infantil, alarga-se sua grandeza de compreensão da linguagem. A leitura reflexiva, a aquisição de vocabulário, de conceitos, assim como as preferências, o gosto pela leitura, a escolha de valores são adquiridos também por meio da literatura, portanto suas funções são amplas (GÓES, 2010). É por meio do contato com a Literatura Infantil que as crianças vivenciam experiências que ajudam na sua criatividade e promovem a formação de ideias próprias, estimulando a imaginação e a fantasia.

“Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções” (BETTELHEIM, 2009, p. 11).

Muito mais do que um adulto, a criança vive as experiências do tempo presente, e possui apenas vagos conhecimentos do futuro. Portanto, suas aflições perante eventuais problemas e angústias do cotidiano são bastante profundas, e é exatamente na melhoria de seus anseios internos que as histórias infantis são um benefício. Conforme ressalta Bettelheim (2009), a Literatura Infantil além de auxiliar a desenvolvimento da mente e a personalidade da criança, deve ajudá-la a lidar com seus difíceis problemas íntimos.

Partindo desse pressuposto, Góes (2010) leva a crer que ainda é possível definir como função da Literatura Infantil, deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda quando há as quatro coisas de uma vez.

A Literatura Infantil é uma ferramenta essencial na construção do leitor. Mas quando utilizada de forma importuna, pode gerar sérios danos no desenvolvimento da criança e na sua habilidade de interpretação seja literária ou de leitura de mundo.

A imaginação, o sonho, a fantasia são fontes que alimentam a inteligência da criança, portanto, contribuem para sua formação. Nesse sentido, o prazer de ler um bom livro é essencial para atrair a criança em uma leitura agradável e descontraída, pois, se não proporcionar prazer à obra não poderá ser considerada literária e sim didática. Dentro dessa perspectiva, a Literatura Infantil como fonte de prazer e conhecimento, constitui-se como ferramenta indispensável na formação da criança, tornando o mundo mais divertido e prazeroso.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais, e sua possível/impossível realização e por meio desse processo competências e habilidades são construídas (COELHO, 2001, p. 27).

Segundo Oliveira (2002, p. 27):

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais.

A literatura promove mudanças na imaginação da criança, transformando o seu pensamento e auxiliando na formação de novas ideias, assim a função principal da Literatura Infantil é a de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres que a sociedade lhe cobrar.

É preciso ter consciência de certos valores positivos que a leitura lhe trará. Para que um livro prenda a atenção da criança, é preciso despertar sua curiosidade, estimulando sua imaginação. Também é importante estabelecer critérios na escolha dos livros, pois, crianças carecem ler bons livros, com bons textos, percebendo na literatura e estabelecendo uma relação entre ela e que faça surgir uma relação entre o que é lido, fazendo do leitor, não apenas um futuro transformador da sociedade, mas também um questionador da sociedade.

2.2 A Contação de Histórias

Tecnicamente, contar se refere ao ato de narrar e quem narra conta algo. De acordo com Prado e Soligo (2007, p. 48):

a palavra narrar vem do verbo latino narrar e, que significa expor, contar, relatar. E se aproxima do que os gregos antigos clamavam de épikos poema longo que conta uma história e serve para ser recitado. Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história (...) ao narrar falamos de coisas ordinárias e extraordinárias e até repletas de mistérios, que vão sendo reveladas ou remodeladas no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura.

A palavra história tem um significado bem mais amplo, diz respeito à narração ordenada, escrita ou oral dos acontecimentos e atividades humanas ocorridas no passado. Para ampliar o significado dessa palavra que cabe ao tema, segundo o dicionário Michaelis online (2020), história é “a exposição de fatos, sucessos ou particularidades relativas a um determinado objeto digno de atenção pública”.

Levando em consideração a beleza artística desse ato, trata-se de uma prática preservada até os dias de hoje que recontar e/ou criar uma história escrita ou oral, verdadeira ou inventada utilizando o recurso da voz, expressão corporal e outros recursos materiais, de forma bem singular, a critério da figura do contador.

Segundo Zilberman (2003, p.111) “O elemento oral permite uma variedade de opções, possíveis somente na comunicação oral”, então o ato de contar história é uma forma de se comunicar de maneira criativa, com diversas finalidades, a principal é o de encantar.

Da necessidade de se comunicar, o homem criou essa arte. Segundo Craidy e Kaercher (2004, p. 81), “(...) Dessa necessidade humana, surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para através dessa prática, compartilhar”. O imaginário do homem é uma peça chave, visto que o ato de contar história só “chacoalha” o indivíduo, por causa dessa chave que abre as portas para um mundo pronto a ser explorado: a mente humana. É dentro de cada um, que acontece as mudanças, é internamente que as descobertas começam a acontecer.

Hoje, mais do que nunca, o contar história é visto como uma ação educativa e com isso ganhou mais visibilidade no ambiente escolar. Em tempos de novas tecnologias, foram buscar na Contação de Histórias uma maneira de resgatar uma afetividade ameaçada de extinção.

2.3 O Contador de Histórias

A pessoa que conta, não está simplesmente transmitindo um conto, uma fábula, mas sim suas experiências, sua visão do mundo. A figura do contador é muito antiga, desde a Antiguidade Greco-romana na qual era considerado sábio, por isso as histórias exerciam (ainda exercem) um caráter educativo:

Ao mesmo tempo em que amenizava os medos e uma existência muitas vezes desfavoráveis, o narrador ajudava as pessoas a entenderem melhor o que se passava a sua volta a enfrentar os dilemas e confrontos de natureza social e individual, extraindo das experiências o aprendizado mais profundo (RIBEIRO, 2007, p. 3).

O contador tem como principal ferramenta a palavra, porém, possui uma visão estratégica para envolver os ouvintes, o improviso, a releitura (criação), o ambiente, são elementos que fazem parte dessa visão. Com o dom de encantar, transportar e estimular o imaginário da plateia, o contador é praticamente um mágico! Com a seguinte missão:

De ajudar o indivíduo a reconsiderar seus objetivos individuais e fazer que este se aproxime mais de si mesmo. Pode levar este a querer atingir o melhor de si mesmo e levá-lo a uma inesquecível viagem pelo interior de suas emoções mais verdadeiras, brutas de pureza (RIBEIRO, 2007 p. 19).

Há algo indispensável para enriquecer essa arte: a escuta. Um bom contador, conforme Lemos e Almeida (2011), é aquele que visita em silêncio o território da história e a desvenda, e de forma singular compartilha com aquele que, sem convite se sente convidado, que, sem cerimônia se envolve.

A imagem do contador, recentemente, vem se renovando, ganhando destaque, sobretudo, no ambiente escolar. É tanto que, hoje, o contador de histórias é visto como um profissional, mas sem perder sua essência, muito menos sem desconsiderar que se trata de uma arte reproduzida a milhares de anos, que muito antes de ser inserida na escola, tecia ensinamentos em contextos bem diferentes (espaços não-escolares). Ainda nessa visão educativa, que atualmente e cada vez mais a contação está

se voltando, o contador, acrescenta mais recursos, repete, acrescenta, jamais substitui a principal, que é a história contada de viva voz que, na visão de Otte e Kovács (2020, p. 05), “Em tempos de desumanidade, precisamos refletir sobre a função da narrativa, pois, o calor da presença e voz do contador projeta afetividade”. Tal preocupação é reflexo da explosão tecnológica da atualidade, na qual a tecnologia ganha espaço na vida das crianças e adultos, causando isolamento e contaminação generalizada de ausência de afetividade.

Retornando ao profissional de contação de história renovado que busca se aperfeiçoar, é fundamental que ele tenha uma relação harmoniosa com o (...) “universo das palavras, ser amigo das gramáticas, dos dicionários e das literaturas” (RIBEIRO, 2006, p. 24). Porém, isso não é o suficiente para causar encantamento. Do que adianta um contador exibir um vocabulário riquíssimo, decorar fábulas incríveis, se não souber se movimentar, utilizar as pausas para provocar aquele frio na barriga, respeitar o momento no qual o barulho do silêncio gera o suspense e impactar a plateia com variações de vozes. Nesse caso, serão apenas palavras sem força e sem emoção, o que discorda essencialmente do poder da contação de história.

São várias as preocupações que o contador deve atentar para desenvolver com plenitude a sua arte, sem dúvida, todos os elementos já citados traduzem o quanto é especial o ato de contar histórias, pois, mexe com o que há de mais frágil e ao mesmo tempo forte no ser humano: os sentimentos. Com o intuito de atingir o coração e a alma, o contador deve se preocupar muitíssimo, obviamente com o que vai contar então a seleção do seu repertório determina o seu perfil, suas escolhas determina as sensações que quer provocar, mas antes de recontá-las, é direito dele, deleitar-se sobre suas descobertas (OTTE e KOVÁCS, 2020).

Um bom contador constrói um repertório que lhe conquista. Segundo Ribeiro, (2007, p. 82) “As histórias devem antes tocar fortemente o coração do contador e está pede para estar, para brincar nos seus lábios”. Esse convívio com a história, antes de encaminhá-la para novos ouvidos, é indispensável. Essa etapa é a do lapidar, como uma pedra preciosa e o produto final é a tradução que cada contador vai dar, pois uma história jamais vai ser contada da mesma forma.

quando vários contadores resolvem contar a mesma história. Teremos narrações totalmente diferentes com enfoques, recursos e ritmos também diferentes; porém, partindo da mesma história.” Algumas dessas narrações deixarão a desejar, outras cairão no agrado popular e há aquelas que vão repercutir em nossos ouvidos para sempre, que nunca esqueceremos, de tanta alma e tanta vida que o contador colocou” (RIBEIRO, 2007, p. 98).

O contador deve ser sensível o suficiente para se permitir ser fisgado e se entregar às histórias, como se ouvisse os personagens e os pensamentos dos ouvintes com delicadeza, astúcia e magia para atender a todos.

2.4 O Papel Educacional da Contação de Histórias

Assim como todas as artes, a contação de história proporciona momentos de emoção entre os envolvidos. Desde os primórdios da civilização, os seres humanos se permitem se envolver por histórias repletas de aventuras e magia que transmitem valores, costumes e crenças, construídos por ele mesmo, estimulando a imaginação, provocando mudanças internas e individuais (CADERMATORI, 2010).

Aqueles que estão em contato com essa arte, desenvolvem habilidades como: o ouvir, o criar, o recriar, o contar. Conforme Abramovich (2008, p. 18):

O significado de escutar histórias é tão amplo... É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos e vivemos de um jeito ou do outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados, resolvidos pelos personagens de cada história... E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho para a resolução deles... É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais...

Diante dessa concepção, abre-se um leque de vantagens que fazem parte da formação humana, tanto no âmbito educacional como no emocional. A contação está presente na vida de todos, desde o nascimento, é uma necessidade, um meio de expressão, de interação, que, ao ser compartilhada promove trocas significativas de conhecimento e experiências.

Quando uma criança escuta histórias, pode se deparar com situações que servirão de ensinamento (ou não), cada um absorve a sua maneira, mas de todo jeito gera reflexão, que se encaminha para o aprendizado, ou seja, “A contação de história não deve gerar uma intenção didática, mas proporcionar uma relação de conforto, com traços de uma aprendizagem simbólica” (LEMOS & ALMEIDA, 2011, p. 43). Perderá a essência se a contação de histórias se voltar para fins didáticos, com a finalidade de ensinar conteúdos e de forma sistematizada.

No universo das palavras, a contação ganha “pontos”, porque para uma criança o discurso direto da fala é mais agradável, portanto, é mais fácil aproximá-la do universo literário. A criança que desde muito cedo é inserida nesse contexto apresenta maior facilidade de se expressar, desenvolve a criticidade, o poder de reflexão e o gosto pela leitura. Segundo Lemos e Almeida (2011), a contação de história tem a missão de promover o ouvir, o criar, o recriar, o contar. Um bom ouvinte é motivado a ser um bom habitante das terras das palavras, das imagens. Quem conta, alimenta o imaginário do outro, que só precisava de um estímulo para desenvolver que sempre esteve ali, guardado.

Abramovich (2008) defende o papel educativo que a contação de história exerce sobre a criança, “o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo”.

2.5 A Contação de Histórias e a Imaginação da Criança

Uma boa história bem contada pode provocar qualquer mente. Os pequenos são bem disponíveis a essa viagem. Segundo Vygotsky (apud FRITZEN & MOREIRA, 2011), a criança acredita mais nos elementos fruto de sua imaginação do que os adultos e controlam menos os seus devaneios mágicos. É bem comum ao terminar de escutar uma história, a criança pedir para que seja recontada, é nesse momento que elementos reais e fantasia se misturam, e isso, para Fritzen e Moreira (2011), é a capacidade imaginativa e criativa pertencente ao ser humano que recria e modifica, transformando o mundo à sua volta.

Concordando com Fritzen e Moreira, Oliveira (2002) afirma que, em se tratando da criança, ela se apoia no que vê e ouve como ponto de partida para as suas criações e conclusões. Vygotsky (1993) também defende que a imaginação se dá por várias formas; uma das vinculações é a associação da realidade com a fantasia. Por meio dessa capacidade de criar algo que não viveu por meio de relatos, histórias contadas e lidas, a criança consegue recriar e viver intensamente histórias alheias. Essa capacidade criadora faz parte do ser humano que está mergulhado em cultura.

A contação de história é um excelente recurso para impulsionar o desenvolvimento da atividade criadora, visto que é nesse contato que a criança vai adquirindo novas experiências. Para Vygotsky (1993), a narrativa pode ser reconhecida pela criança como algo que ela já viveu, sendo capaz de compreender por si só, portanto, situa-se no campo de desenvolvimento real. Porém, quando se trata de algo que ela não consegue desenvolver sozinha, e com o auxílio de um adulto ou uma criança ela alcança alguma conclusão, isso é chamado de desenvolvimento proximal.

A imaginação é uma ferramenta diretamente ligada à tomada das emoções, que se conecta aos elementos sócios culturais e que desperta a capacidade criadora do ser humano. Segundo Vygotsky (1993), o emocional provoca a fantasia, assim como o contrário acontece. Ao ouvir uma história, a criança se permite se envolver emocionalmente, seja porque viveu algo semelhante, ou porque se colocou no lugar do personagem. A emoção leva a criança a imaginar outras formas de recriar um final, acrescentando elementos que a satisfaça.

A imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu e conceber, baseando-se em relatos e descrições alheias ao que não experimentou, pessoal e diretamente, não está fechado no estreito círculo de sua própria experiência, senão que pode alarga-se a muito além de seus limites, assimilando, com ajuda da imaginação, experiências históricas e sociais (VIGOTSKY, 1982 apud OLIVEIRA, 2002, p. 52).

Há, hoje em dia, muitas imagens prontas, efeitos cinematográficos que não permitem experimentar o campo da imaginação. Vive-se num ritmo muito acelerado, mas se a criança for estimulada a ouvir e a contar suas histórias haverá uma transformação interior, na qual a criança se torna capaz de recriar e contar essa história para outras pessoas. E, conforme Lewis (2002, p. 149), algo especial ocorre “Quando as crianças se dão conta de que não só têm o dom de ver com o olhar interior, mas também de se apossar dessa visão interior, transformá-la numa história e depois contar essa história aos outros, ocorre um extraordinário crescimento”.

2.6 Os Contos de Fadas

Ao se falar em contos de fadas, sempre vem à mente que tudo começa com “Era uma vez” e termina com eles “foram felizes para sempre...”

Os contos de fadas sempre foram muito importantes na educação das crianças. Essas histórias infantis fizeram parte da infância e ficaram gravadas nas memórias. Alguns contos como: Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, entre outros, tiveram seus relatos ainda na Idade Média (MAINARDES, 2020).

Hoje, os pais têm um papel fundamental na contação de histórias a seus filhos. Elas devem ser contadas de forma lúdica, para que eles possam entender melhor.

Conforme Ribeiro (2007), os professores também precisam ter cuidado na “hora do conto”. Porque quando as crianças ouvem, elas se imaginam na história. Dessa forma, é possível trabalhar e desenvolver sentimentos e sensações nas crianças como: o medo, a insegurança, a rejeição, a culpa e vários outros.

A aprendizagem da criança começa quando ela nasce e segue por toda a sua vida. Os contos de fadas desenvolvem na cabeça das crianças a capacidade da fantasia, da imaginação. Elas entram na história, e com isso se identificam com o bem ou com o mau, a verdade e a mentira, por intermédio de exemplos das histórias. Nessa direção, Moura (2020, p. 26) menciona que:

É necessário, pois que possamos cada vez mais trabalhar os nossos conceitos de bom, de belo, os valores morais que estão adormecidos, dessas pequenas sutilezas que, unidas ao exemplo e a orientação necessária, poderão enriquecer e muito o universo infantil.

Há muitos anos atrás, as fábulas eram contadas e atribuídas à moralidade. A burguesia doutrina as crianças com histórias moralizadoras, mas com o passar dos anos isso foi mudando. As editoras e os escritores foram apostando em uma literatura sem um tom moralista e de um modo lúdico. Desse modo as crianças aprendem melhor, porque elas se imaginam na história e querem fazer parte dela, levando isso para sua vida, tanto familiar como profissional (LEWIS, 2002).

O professor ou contador de histórias que se destina a contar uma história precisa saber dar as pausas no tempo exato, respeitando o imaginário de cada criança; os espaços entre verso e outro provocam nas crianças a vontade de saber mais. A hora do conto é um recurso para incentivar as crianças a ler e escrever, isso desperta a curiosidade e desperta a vontade de querer ouvir e saber mais e mais (SOUZA & BERNARDINO, 2020).

Uma história deve ser bem escolhida e narrada. É preciso ter todo cuidado na contação de histórias. Conforme Abramovich (2008, p. 18):

Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz. Daí que quando se vai ler uma história-seja qual for-para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante.

As histórias encantadas são repletas de conteúdos simbólicos e exercem um grande fascínio e encanto nas crianças e adultos. Realidade sim! Muito do que se vive no cotidiano aparece refletido nas histórias infantis (CAVALCANTI, 2009).

De acordo com Souza e Bernardino (2020), por meio dos contos, as crianças embarcam num mundo especial cheio de emoções e buscam a solução para os conflitos narrados na história. Isso faz com que elas comecem a elaborar melhor seus sentimentos e encontrem novas saídas para alguns dilemas emocionais. Os contos de fadas aumentam a autoestima das crianças, mostram que as dificuldades podem ser vencidas. Elas sentem que podem vencer seus próprios medos.

Por meio dos contos é possível ajudar as crianças a trabalhar com seus próprios sentimentos e sensações, presentes no seu dia a dia, no seu cotidiano. Um dos objetivos é a formação e construção da personalidade infantil, criando assim uma base sólida que favorece o desenvolvimento intelectual, moral e psíquico, tornando-os adultos mais fortes e conscientes (OTTE & KOVÁCS, 2020).

Os contos podem e devem ser trabalhados nas salas de aulas, sempre ressaltando os valores e exemplos ali contidos. Merece destaque uma narrativa que fale de liberdade, amizade, amor, sinceridade, humildade, entre outros valores para aprendizagem. O contador ou professor deve falar sobre a importância da liberdade, ressaltando que cada um tem seu próprio querer, seu próprio desejo; levar a criança a expor sua própria opinião (RIBEIRO, 2007).

De acordo com Cavalcanti (2009), o bom contador de história é alguém que possui a virtude natural para fazer da palavra o canto mágico das narrativas. Dessa forma, pode-se dizer que a história leva a criança para um passado misterioso e a instiga para o futuro, no qual se pode viajar para a galáxia, ou seja, é possível ir até onde sua imaginação chegar.

Os contos de fada sobreviveram ao tempo pelo fato de serem necessários nos ensinamentos, pois relatam a alma das crianças, relatam valores imutáveis.

As crianças estão sempre dispostas a ouvir, visto que existe uma afinidade entre ambos, já que elas muitas vezes se colocam no dia a dia num mundo encantado e afastado do mundo real, identificando-se com os contos. Nesse sentido, os contos são um apoio extraordinário para provocá-las, uma vez que permitem um envolvimento com os personagens e assim, a criança é conduzida a experimentar situações do imaginário ao real por meio da fantasia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível concluir que, muitas vezes, é difícil incentivar a leitura, em vista dos mais variados meios de comunicação atuais que atraem os educandos e desviam o contato com os livros e visitas às bibliotecas. O que se verifica é uma distância da riqueza oferecida pela literatura infantil, tanto em casa como nas instituições escolares.

Atualmente, os pais são levados a trabalhar fora de casa, o que não permite mais às crianças aqueles momentos de prazer nos quais poderiam ouvir histórias, contadas por algum de seus familiares. Além disso, os familiares se sentem atraídos pela tv, que ocupa seus poucos momentos de folga. Isso faz com que as crianças também se sintam muito atraídas pela televisão, que se mostra bem acessível, com programas muito atraentes, coloridos, alegres, trazendo sempre novidades e surpresas para o público infantil.

Assim sendo, a escola se torna um espaço específico e privilegiado no qual a criança pode entrar em contato direto com a literatura escrita para ela. Porém, o modo como essa relação ocorre nem sempre é satisfatório. O aspecto lúdico e a relação prazerosa com o texto, frequentemente, não são considerados. A literatura infantil pode ser uma atividade lúdica, se direcionada à ficção e à poesia. Se, no lugar de enfatizar o lúdico e a atividade crítica, a escola burocratizar de modo excessivo a leitura, poderá distanciar o educando do mundo literário, visto que vai impedi-lo de construir sentido.

O hábito da leitura precisa ser estimulado nos primeiros anos de vida escolar. No entanto, não se pode negar que a maioria das escolas infelizmente ainda não possui infraestrutura desejável para a conscientização desse hábito. Aproximar as crianças nas séries iniciais do hábito da leitura é auxiliá-las a construir os alicerces e as paredes, isto é, a prepararem as estruturas para a aprendizagem da escrita, ou seja, o telhado.

A aprendizagem da leitura é o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela ocorre de forma mais eficaz quanto maior for o “convívio” da criança com os livros, com as histórias e com o material de leitura em geral. Tal convívio é um momento lúdico e educativo, que trará conhecimentos de vários tipos à criança.

Nesse sentido, a contação de histórias é um grande instrumento para despertar o senso crítico e reflexivo nas crianças, afinal, um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes formas. Essa

mediação de leitura se torna ainda mais envolvente quando a criança (ou mesmo o adulto) se identifica com a história por suas “experiências” de vida.

A leitura de histórias infantis ajuda no desenvolvimento do pensamento cultural e na personalidade das crianças. A literatura infantil é um processo desafiador e motivador, que transforma uma pessoa completamente, ajudando-a a ser mais responsável e crítica. É aí que entra a função da escola, que é de desenvolver na criança o hábito pela leitura. O gosto pela leitura se dá por meio de dois fatores: a curiosidade e o exemplo (tanto pelos professores quanto pelos pais).

A contação de histórias provoca na criança prazer, amor à beleza, imaginação, poder de observação, amplia as experiências, gosto pela arte, e ajuda a estabelecer ligação entre fantasia e realidade.

As histórias enriquecem a experiência, a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, sentido da ordem, esclarecimento do pensamento, a atenção, gosto literário, ampliação do vocabulário, o estímulo e interesse pela leitura, a linguagem oral e escrita, etc.

Por esse contexto, é que cada vez mais as escolas e os pais devem adotar a literatura infantil para a educação das crianças, pois, somente assim formarão adultos competentes e responsáveis na formação de um mundo melhor.

A contação de história transporta a criança para outros mundos e dá vida aos seus sonhos por meio da leitura, além de contribuir pra o desenvolvimento infantil por despertar emoções e valorizar sentimentos em virtude da magia e da atração das histórias.

Conseguir que a criança da Educação Infantil esteja preparada para a aprendizagem da leitura e, ao mesmo tempo, chegue à escola primária com o gosto pelos livros e pela escrita, deve ser o objetivo, que embora, seja muito ambicioso, faz-se necessário.

É preciso formar o aprendiz da leitura, pouco a pouco, até que o leitor construa suas preferências e passe a ler não como uma obrigação, mas uma aventura, pois, o hábito da leitura não é uma questão genética, mas um ensinamento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 3ª. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 6ª ed. São Paulo: Moderna, 2001.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2004.

- GÓES, L. P. **Introdução à Literatura para crianças e Jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FRITZEN, C.; MOREIRA, J. **Educação e Arte: as linguagens artísticas da formação humana**. 2ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- LE MOS, A. C.; ALMEIDA, A. Professor e Contador, herança de um mesmo lugar? **Revista Construir**, 2011.
- LEWIS, R. Histórias que as crianças guardam. In: SIMPKINSON, C.; SIMPKINSON, A. **Histórias Sagradas – Uma exaltação do poder de cura e transformação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- MAINARDES, R. C. M. **A Arte de Contar Histórias: Uma Estratégia para a Formação de Leitores**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- MICHAELIS DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- MOURA, F. Literando. Instituto de Educação Moral. **Reconstruir: a revista do educador**, v.7, n.59, 17 jul. 2007. Disponível em: http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/literando_edição-59.htm. Acesso em: 18 abr. 2020.
- OLIVEIRA, M. A. de. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola**. 6ª ed. São Paulo: Paulinas, 2002.
- OTTE, M. W.; KOVÁCS, A. **A Magia de Contar Histórias**. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- PIRES, D. H. O. Livro... Eterno Livro... In: **Releitura**. Belo Horizonte: março de 2001.
- PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer histórias: revelações, subversões e superações**. Campinas: Alínes, 2007.
- RIBEIRO, D. M. C. **Contribuições da Literatura Infantil no cotidiano da sala de aula**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas-SP, 2006.
- RIBEIRO, J. U. **Ouvidos Dourados: a arte de ouvir histórias (..para depois contá-las..)**. 6ª ed. São Paulo: Ave-Maria, 2007.
- SILVA, D. D. **A importância da leitura nas séries iniciais**. Disponível em: <http://blogwilsonleite.blogspot.com/2009/09/importancia-da-leitura-nas-series.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. **A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/4643/4891. Acesso em: 12 abr. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11^a ed. São Paulo: Global, 2003.

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO ENSINO REGULAR

Patricia Santana Florencio¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir as formas que tem tomado as iniciativas de inclusão de alunos surdos no ensino regular. A partir de pesquisa bibliográfica, analisamos estudos de caso que apontam os avanços e as dificuldades surgidas desta tarefa. Dialogamos com a teoria de Vigotsky e também com os autores Lacerda e Goés sobre a linguagem e as dificuldades que as crianças e adultos têm durante as aulas a fim de esclarecê-los e de observarmos se as maneiras de inclusão são realmente efetivas para os alunos. Concluímos que os desafios para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva ainda são inúmeros.

Palavras-chave: Deficiência auditiva. Inclusão. Educação especial.

1 INTRODUÇÃO

A escola tem como um de seus objetivos alçar o educando à posição de sujeito na sociedade. É ação primordial da escola dar condições de aprendizagem à todo e qualquer indivíduo. Quando nos deparamos com a inclusão do deficiente auditivo, entretanto, notamos que ela se dá de forma lenta, com uma série de obstáculos e dificuldades. As especificidades da pessoa surda não devem incitar um tratamento desigual, o que em muitas situações acaba se mostrando um procedimento complexo.

O problema central deste trabalho é questionar como a escola se adapta para receber o aluno deficiente auditivo. E, dentro deste tema, se preocupa particularmente com a forma que o currículo é adaptado do ponto de vista da linguagem. Sendo que a LIBRAS é a forma preferencial de comunicação na educação dos deficientes auditivos, faz-se necessária a presença de intérpretes nas escolas que recebam estes alunos.

Supomos que a comunicação para todos é o principal desafio de uma escola que acolhe um aluno deficiente auditivo. Muitos recursos audiovisuais necessitam ser adaptados antes de utilizá-los em sala de aula, por exemplo.

Este artigo tem como objetivo mapear o caminho percorrido, os tropeços e os obstáculos vencidos pelos sujeitos que participam desta jornada que é a inclusão dos deficientes auditivos no ensino regular. Queremos com isso ajudar a superar os preconceitos e as discriminações que ainda possam sobreviver nos meios educativos.

¹Graduada em Letras/Literatura pela Universidade de Guarulhos, Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo e pós graduada em Educação Inclusiva, pela Faculdade Campos Salles. E-mail: patyflorencio2009@hotmail.com

Neste artigo abordamos a discriminação e o preconceito sofrido por crianças surdas no ambiente escolar. Com a expansão do acesso a educação nas últimas décadas, e o avanço na difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), novos contextos educacionais surgem. Ao mesmo tempo que construímos interações, também promovemos estranhamentos e conflitos.

Queremos com este trabalho contribuir com um olhar, mas aprofundado sobre a dinâmica da inclusão, que muitas vezes é feita sem planejamento, como mera ordem vinda de cima para baixo. Em um país como o nosso, em que a educação de qualidade é privilégio para poucos, pessoas com necessidades especiais precisam enfrentar inúmeras barreiras para alcançar a escolarização. O desconhecimento e a falta de informação levam ao preconceito, muitas vezes vivificado de forma cruel.

Dentre as muitas questões que podemos fazer sobre o tema, aquelas que norteiam o presente texto são: o que a legislação diz sobre a inclusão das crianças surdas? Quais as perspectivas de profissionais, pais e alunos sobre a presença de crianças surdas no ambiente escolar? Quais os casos mais comuns de discriminação sofridos por crianças surdas?

Através da consulta à bibliografia recente sobre o assunto responderemos e desenvolveremos estas questões. Desta forma, pretendemos esboçar um quadro representativo dos problemas enfrentados pelas crianças surdas na escola.

Além da aprendizagem em si, a escola tem que estar atenta para colaborar com a inclusão dos alunos na sociedade, e para dar suporte ao núcleo familiar que também enfrenta dificuldades para se comunicar com as crianças surdas. É papel do educador ajudar os indivíduos a se sentirem aceitos do jeito que são, sem que suas características particulares sejam apontadas como defeitos. Muitos estudos apontam a diferença qualitativa no desenvolvimento dos alunos que se sentem incluídos na escola – a começar pelos recursos arquitetônicos e curriculares.

A partir disto, queremos demonstrar também como faz diferença quando se planeja aulas realmente inclusivas, que dão conta de maneira flexível das necessidades de todos os alunos, sem exceções. Desta forma nos aproximamos do objetivo maior de garantir a inclusão social como processo de adaptação da sociedade para receber os indivíduos que dela estão excluídos.

2 DESENVOLVIMENTO

Iniciamos nosso percurso com uma abordagem histórica da educação inclusiva de deficientes auditivos, apontando os avanços e os percalços. Podemos perceber que são inúmeras as polêmicas causadas em decorrência das adaptações necessárias para que as escolas recebam os alunos surdos.

Quando da Declaração de Salamanca, em 1994, iniciou-se um movimento de pressão para que as instituições de ensino se abrissem para todas as crianças. Desde então, tem-se buscado igualdade no

tratamento, mas muitas vezes a entrada das crianças que se viam excluídas até então não foi acompanhada sequer de alterações infraestruturais nas escolas.

Para se garantir a igualdade preconizada, é preciso que necessidades diferenciadas recebam tratamentos diferenciados, e dar conta de toda esta diversidade se torna um desafio complexo, seja para o gestor, seja para o educador. Os espaços precisam ser transformados e adaptados. Os currículos precisam ser revistos e ampliados.

Durante muito tempo os surdos foram excluídos porque a surdez era vista como barreira para a comunicação, e quaisquer outras qualidades que uma pessoa surda pudesse ter era desprezada devido a este estigma. Como a escola se limitava a utilizar a língua oral para ensinar, não havia possibilidade alguma de inclusão. Com a ascensão das línguas “visuo-espaciais” como a LIBRAS as possibilidades de comunicação se maximizaram a ponto de permitir que a inclusão ocorresse. Mesmo hoje em dia, as dificuldades de acesso a linguagem continuam, como explicam Oliveira e Benite (2015, p. 459):

Para a criança surda, o signo linguístico será o sinal da LIBRAS. Entretanto, segundo Santana (2007), 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes e, portanto, dificilmente terão língua constituída, de forma que não irão adquirir nem o português, nem a LIBRAS antes do processo de escolarização. Este diagnóstico é diferente para as crianças surdas filhas de pais surdos, cujo desempenho linguístico na aquisição da LIBRAS é comparado ao da aquisição da linguagem oral pelos ouvintes.

Desde o século XVII se discute o ensino para pessoas surdas. A princípio se pensou em ensinar-lhes o alfabeto manual, ou até mesmo o oralismo. Era uma pedagogia que visava nivelar todas as pessoas, forçando aquelas vistas como desviantes a se aproximar do que era tido como padrão. Foi apenas na década de 1970 que o entendimento de que o ser humano se comunica não apenas pela fala, mas por diversas formas de sinais, ganhou força.

Após as mudanças por que passaram as escolas no século XX, o novo milênio viu uma nova configuração educacional que tem como foco a inclusão e a acessibilidade. O aluno passa a ser o centro das atenções, e seu bem estar é a prioridade da gestão. A eficácia do ensino passa pelo acolhimento e conforto, mas sem deixar de lado a inovação no currículo e no conteúdo.

É preciso cada vez mais despertar interesse constante nas crianças e jovens, para que permaneçam no espaço escolar, e os deficientes auditivos também são parte desta preocupação. Ou seja, não basta criar as condições materiais para a inclusão. Somente se o projeto pedagógico abarcar as expectativas dos alunos ele poderá ter sucesso.

A comunicação, fenômeno fundamental na organização e manutenção da nossa sociedade só é possível com a linguagem. A linguagem não se reduz apenas a fala, mas ao conjunto de significados e códigos que tornam o ser humano único na natureza e hábil a se comunicar com outros indivíduos.

Um dos caminhos que os surdos encontram para se comunicar é através da oralidade, que se torna possível por meio de um processo de reabilitação em que recebia estímulos auditivos a fim de que utilizassem o pouco de audição que tinham. Entretanto este método não foi muito bem sucedido dando lugar ao método de Comunicação Total em que o indivíduo se expressa livremente da forma que for mais confortável para seu desenvolvimento.

Dentro deste contexto de comunicação dos surdos em nossa sociedade surgem iniciativas como o chamado Bilinguismo, que os deficientes auditivos têm primeiramente contato com a língua de sinais para depois aprenderem a língua oficial do seu país como uma segunda língua. Como apontado por Oliveira e Benite (2015, p. 458):

Só recentemente, com a adoção do bilinguismo e investimentos em pesquisas sobre a língua de sinais, é que as formas de expressão e comunicação dos surdos foram reconhecidas. A comunicação total muito contribuiu para este momento da educação de surdos, pois foi por meio dessa filosofia que se começou a admitir a língua de sinais como meio de aprendizado e comunicação do sujeito surdo.

O surdo tem duas formas de se comunicar no contexto da educação bilíngue, isto é, se comunica em duas línguas distintas, o que é de extrema importância na aprendizagem de um deficiente auditivo, incluindo sua adaptação ao ensino regular em uma escola, práticas de leitura e aprendizagem. Enfim é a partir de uma educação bilíngue que os surdos têm maior autonomia em suas atividades e melhora na comunicação.

A proposta de educação bilíngue baseia-se no fato de que os surdos aprendem a sinalizar naturalmente; desde que nascem, utilizam estratégias como apontar para as coisas para se comunicar com o ambiente. Mas, para que esses sinais sejam convencionados em uma língua, é necessário possuir condições favoráveis para o desenvolvimento dela e sua utilização nos processos de comunicação com o grupo no qual está inserido (Quadros; Karnopp, 2004). Pesquisas apontam que possibilitar a aprendizagem, a difusão e a utilização da língua de sinais pelos surdos possibilita-lhes o desenvolvimento e a participação social plena (BRUNO e COELHO, 2016, p. 685).

A Língua Brasileira de Sinais, conhecida como LIBRAS, foi reconhecida como língua no Brasil apenas em 2002. De agora em diante esta deveria ser a primeira língua a ser aprendida pelos surdos, seria sua língua materna, para que fosse possível atender suas demandas referente a educação, isto é, posteriormente seriam alfabetizados na língua oficial de seu país. Neste cenário a língua de sinais também poderia ser aprendida por qualquer pessoa que tivesse interesse.

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é uma modalidade gestual-visual, na qual os gestos remontam à palavras da língua nativa, mas ocorre de forma independente, com suas próprias regras, podendo trazer significativas mudanças nesta.

A Língua de sinais não é a mesma em todos os lugares do mundo, cada país tem suas variantes, mudanças na expressão facial ou posição das mãos que trazem seus significados. Existem peculiaridades a respeito da língua de sinais como os verbos sempre estarão no infinitivo e nos pronomes pessoais deve-se sempre apontar para a pessoa a quem se refere. Enquanto a nomes próprios não existe uma forma correta de expressá-los, logo, usa-se o alfabeto manual.

É comum a todos os estudos recentes sobre crianças com deficiência auditiva a recomendação do aprendizado da língua de sinais o mais cedo possível, pois é deste modo que terá recursos para ser alfabetizado na língua oficial de seu país e ter acesso a educação e melhor socialização.

O intérprete tem papel fundamental na transmissão de informação aos alunos dentro do ambiente escolar, contudo o intérprete deve sempre se atualizar referente aos termos técnicos usados em diferentes áreas do conhecimento estudadas no ensino regular, que não tem tradução para a língua de sinais. Logo o intérprete deve ter uma desenvoltura para que os estudantes com deficiência auditiva não sejam prejudicados em sua aprendizagem.

A comunicação no ambiente escolar é uma dificuldade, o deficiente auditivo se depara normalmente com uma barreira ao se comunicar com professores e colegas, tendo em vista que seus colegas conhecem apenas a língua oral auditiva enquanto ele ainda está aprendendo sua língua visual gestual. Este empecilho provoca uma dificuldade de socialização, existe uma desigualdade linguística que é um desafio para as práticas de inclusão.

Uma alternativa para tornar a escola um ambiente mais inclusivo seria que as escolas inclusivas oferecessem aulas de línguas de sinais para todos os estudantes, assim seria possível que todos pudessem se comunicar, para que o surdo possa socializar com os colegas e professores de modo a se sentir incluído nas atividades e fazer amigos.

A experiência escolar tem efeitos importantes para a formação de qualquer criança, na conquista de conhecimentos sistematizados, tanto quanto na constituição da subjetividade; entretanto, no caso da criança surda, dadas as peculiaridades de seus processos de linguagem e as formas de manejo das relações interpessoais, pode-se presumir que aqueles efeitos sejam ainda mais marcantes (GÓES, 2000, p. 46).

Este processo de inclusão de estudantes surdos no sistema regular de ensino pede envolvimento e capacitação de toda as pessoas no ambiente escolar. Os professores têm importante papel na comunicação com o indivíduo surdo mas também com a comunidade escolar.

Normalmente o que se encontra nas instituições de ensino são professores mal formados no que compete a inclusão de estudantes deficientes auditivos. Mas um corpo docente bem formado é responsabilidade da rede de ensino, esta deveria oferecer cursos especializados na comunicação entre

professores e estudantes surdos, mesmo com a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula, os professores devem estar preparados para a ausência de intérprete.

Essa preparação dos professores vem sendo perseguida e tem se desenvolvido por meio de experiências buscando formas de se comunicar com sucesso a partir da prática cotidiana a fim de tornar a educação acessível a todos.

A família é a primeira instituição que a criança tem contato antes mesmo da escola, portanto é no ambiente familiar que se constrói inicialmente o apoio a formação do cidadão que se dá a partir do acolhimento e respeito às necessidades da criança. Por conta disso a família tem função de extrema importância na educação e inclusão do deficiente auditivo no sistema regular de ensino, mas nem sempre as escolas conseguem fazer estes pais colaborarem e participarem mais ativamente da educação escolar, como reuniões de pais e projetos na escola.

Alguns destes familiares não participam tão ativamente da construção da educação de seus filhos com deficiência auditiva por acreditarem que eles não têm capacidade de se desenvolverem como as outras crianças. Contudo é papel da escola a partir de eventos coletivos trazerem estes pais a comunidade escolar e mostrar-lhes que os estudantes surdos têm capacidade de desenvolvimento e aprendizagem como qualquer outra criança. Além disso, é importante lembrar que “as experiências de vida coletiva vão sendo internalizadas e reconstruídas pela criança, permitindo-lhe transformar sua maneira de estabelecer novas relações sociais.” (GÓES, 2000, p. 53).

Os pais de crianças surdas consideram que os problemas de comunicação são mais recorrentes no ambiente escolar, pois no grupo familiar e na vizinhança a comunicação é ótima. A adaptação ao sistema regular de ensino que é mais lenta devido as barreiras da desigualdade linguística. Por isso o envolvimento destes pais são fundamentais para o processo de inclusão das crianças surdas no ensino regular, assim eles podem direcionar a instituição de modo a atender melhor às necessidades de suas crianças e no incentivo de seus filhos ao convívio social no ambiente escolar.

A formação de conceitos, o processo semântico, a compreensão e aquisição de sentidos e significados apenas são possíveis tendo as palavras como intermediário. São processos que se desenvolvem em paralelo com o desenvolvimento da linguagem, e repercutem as mediações necessárias para traduzir comunicativamente o que se passa na mente.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKY, 2000, p. 170).

A linguagem possui, portanto, função basal na conformação do pensamento e da comunicação. Quando não se tem acesso à linguagem oral, como é o caso das crianças surdas, é problemática a participação na cultura ouvinte. A escola e os educadores devem se atentar a este fato, de que estas crianças não partilham o conhecimento da mesma maneira, mas, ao mesmo tempo, precisam ser incluídas no grupo. Daí temos a relevância da LIBRAS, como explica o Lacerda (2009, p. 7):

No caso dos alunos surdos, o contato com essa língua/linguagem dependerá da presença de usuários de LIBRAS – sua língua de acesso à linguagem – e em muitos contextos educacionais, fundamentalmente, da presença do intérprete de LIBRAS, para mediar relações dialógicas entre interlocutores de línguas diferentes.

A inserção dos alunos de modo inclusivo tem tido aceitação consensual pela comunidade escolar, evidenciando que o contato com a diversidade é benéfico para a constituição do saber e para o desenvolvimento enquanto cidadão. Ou seja, professores e alunos ouvintes apresentam desempenho melhor no processo de ensino/aprendizagem quando convivem com os alunos surdos. Mas isto, infelizmente, não é sempre favorável para quem possui deficiência auditiva. As maiorias das necessidades especiais destes não têm sido supridas pela escola, o que prejudica seu desempenho escolar.

Parece que o maior obstáculo é promover uma dinâmica de partilha e colaboração que saiba respeitar as diferenças, mas também dar conta das barreiras de aprendizagem enfrentadas pelos alunos. Também o aspecto profissional da educação precisa ser repensado. Docentes e especialistas, inclusive os intérpretes, precisam ter tempo e espaço para preparar as atividades de aula, bem como discutir os resultados. É preciso permitir que constituam uma equipe. Mas nossas escolas lotadas, profissionais sobrecarregados e escassez de recursos deixam cada vez mais distante uma realidade melhor.

Algo que quase não é visto nas escolas é a presença de membros da comunidade surda tanto nas atividades de aula quanto no planejamento e gestão. Isto acaba evitando que a escola abrace a cultura surda, mantendo a cultura ouvinte hegemônica como única protagonista do espaço educativo.

Se a inclusão é um processo gradual, temos que levar em consideração os diferentes ritmos presentes simultaneamente em sala de aula. A diversidade das pessoas deve se refletir na diversidade dos processos didáticos. Não basta alfabetizar, por exemplo, mas é preciso ajudar os alunos a alcançarem o uso social da leitura e da escrita. Da mesma forma, não basta passar os conteúdos ordinários e traduzi-los para LIBRAS. É preciso um exercício de mediação cultural, que colabore com a formação de conceitos dos alunos surdos. Por isso que apenas a presença do intérprete de LIBRAS não é suficiente para o sucesso da inclusão.

Autores como Lacerda apontam a falta de responsabilidade com que tem-se efetuado a inclusão das crianças surdas pelas escolas. Se em um primeiro momento a instituição se mostra aberta a receber

as crianças, logo uma série de problemas começam a surgir. Parece que do ponto de vista da gestão tudo que importa é inserir a criança na rotina escolar. Não se tem o devido cuidado com as condições especiais do aluno, principalmente se ele não apresentar nenhum problema de disciplina. Nem educadores nem gestores se preocupam com a qualidade do aprendizado que o deficiente auditivo está desenvolvendo. Os gestores não dispõem de recursos para melhorar a inclusão. Os docentes não tiveram durante sua formação o preparo adequado, e desconhecem boa parte das especificidades das crianças surdas, e as técnicas para ajudá-las.

Por outro lado, os próprios alunos ouvintes não conseguem se relacionar plenamente com as crianças surdas, já que o máximo de comunicação possível é por alguns poucos gestos que lhes são ensinados. Além disto, o ambiente escolar acaba forçando o aluno surdo a fingir que está conseguindo acompanhar, para não se sentir inferior aos demais. E, por último, a família que geralmente não tem outras opções a não ser deixar o filho na escola, mesmo sem os cuidados adequados.

A conclusão desta história é que o aluno surdo recebe seu diploma ao final do ciclo básico, mas não tem o mínimo preparo para alcançar seu potencial máximo – o que, muitas vezes, ocorre com os demais estudantes.

É interessante analisar os achados da pesquisa:

Nos itens analisados anteriormente aparecem sempre comentários positivos em relação ao relacionamento com o aluno surdo como se não houvesse dificuldades, porém é possível identificar relatos que dizem respeito a problemas de comunicação enfrentados na relação entre eles. Parece que, inicialmente, estas dificuldades são apagadas ou são vistas como pouco importantes, ou ainda como engraçadas. Há uma crença de que a comunicação estabelecida é muito boa e de que os problemas são irrelevantes, apesar da vivência de experiências que revelam o contrário. (LACERDA;2007, p. 270)

Podemos considerar o deficiente auditivo como um estrangeiro do ponto de vista da linguagem. Nenhum colega ou professor domina a língua dele, e ele tem que acessar os saberes e habilidades cobrados pela escola traduzindo os conteúdos o tempo todo. A maioria das vezes, ele se encontra isolado. Não podemos menosprezar a questão da língua: ela é a base do processo comunicacional e, consecutivamente, do processo educacional. Como estes alunos vão expressar suas dúvidas ou seu entendimento? Mesmo com a presença do intérprete, será um processo arrastado, pouco espontâneo. Que dirá para expressar emoções e sentimento. A língua é uma barreira imensa para o sucesso da inclusão.

Por isso que o Lacerda (2006, p. 181) deixa o seguinte alerta:

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se

como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa constituição diz que todo cidadão tem direito de acesso a saúde, lazer, trabalho, educação, e demais instrumentos de emancipação e igualdade. Isto independe das características físicas das pessoas. Contudo, quando olhamos para o passado, encontramos pessoas com necessidades especiais sendo consideradas inaptas para a maioria das atividades humanas. A medicalização e o partenalismo colaboraram para excluir estas pessoas, isolando-as do convívio e limitando seu desenvolvimento. A discriminação levou a ausência de alunos portadores de deficiências nas salas de aula.

A partir das leituras realizadas, este artigo desenha um quadro de como o sistema regular de ensino se mostra despreparado para acolher e incluir os deficientes auditivos. Em escolas que carecem de recursos básicos e com professores despreparados, as crianças continuam tão excluídas quanto antes.

Mesmo as escolas que são adaptadas, e possuem intérpretes, uma série de problemas persistem. Os currículos não são adaptados. As aulas são apenas traduzidas, desconsiderando-se as idiossincrasias de pessoas provenientes de culturas diferentes.

A formação docente também tem se mostrado um entrave para a inclusão. Quando observamos as aulas, notamos que a maioria dos professores continua seguindo esquemas tradicionais, que são excludentes e seguem os modelos da educação bancária. Seria interessante os estudantes de pedagogia e licenciaturas terem maior contato com as peculiaridades das diversas necessidades especiais, para estarem aptos a lidar com elas.

Consideramos que o aluno surdo tem o direito de ser atendido pela rede pública de ensino, de forma respeitosa e que garanta não apenas a inclusão ou a permanência dele em sala de aula, mas também sua formação com qualidade. É preciso que os profissionais se preparem melhor para receber estes alunos, também falta um esforço coletivo para transformar os currículos, de modo a darem conta da diversidade de saberes e estilos de vida presentes na escola. Só assim as pessoas com deficiência auditiva poderão ser de fato incluídas. O que ocorre no momento é sua integração ao sistema escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

- BRUNO, M.M.G. e COLEHO, L.L. **Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas.** Educação e realidade. v. 41, n. 3, 2016.
- FREIRE, P. F. A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio e Janeiro, Editora Paz e Terra, 1985.
- GOES, Maria Cecília Rafael de. **A experiência educacional na escola comum e a subjetividade da criança surda.** Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 8, n. 1, p. 45-54, abr. 2000.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cad. CEDES, Ago 2006, vol.26, no.69.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Rev. bras. educ. espec., Ago 2007, vol.13, no.2.
- OLIVEIRA, W.D. e BENITE, A.M.C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências. **Ciência e educação**, v. 21, n. 2, 2015.
- SCHEMBERG, Simone, GUARINELLO, Ana Cristina e MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Mar 2012, vol.18, no.1.
- VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associates, 2000.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DISTÚRBIOS DO ESPECTRO DO AUTISMO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO GERAL

Adriana de Souza Gomes¹

RESUMO: A educação de crianças com autismo requer que o profissional aceite que nem todos os caminhos podem ser propostos apenas por ele, muitas vezes é necessária ajuda de profissionais de outras áreas, dos professores ou dos pais – os pais vivem com essa criança desde o nascimento. Crianças com autismo (TEA) tendem a perceber seu ambiente como um quebra-cabeça e muitas vezes precisam de ajuda para fazer conexões entre cada peça desse quebra-cabeça. Este exercício varia de acordo com as capacidades de cada um e gera um grande gasto de energia. Para nós, o nosso estímulo cognitivo naturalmente nos leva a lidar com informações sobre o nosso ambiente de uma forma abrangente e reconhecemos sem esforços o contexto em que nos encontramos: por exemplo, sala de aula, cozinha, cinema, teatro, etc. Para pessoas com autismo, o ambiente pode ser confuso, a quantidade de estímulos é diversa no decorrer do tratamento. Estímulos visuais, auditivos, sensoriais e os acompanhamentos de AT's ajudam a criança a entender seu ambiente a aceitá-lo melhor. Então essa criança acessará mais facilmente todas as formas de aprendizado mais condizentes a sua etapa de aprendizagem e socialização.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Escola. Aluno. Crianças.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma inquietação nascente no início do curso e tem a modesta intenção de traçar um panorama sobre a necessidade de se fomentar uma atuação em sala de aula que considere prática da educação inclusiva, percebemos a cada instante a urgência de nos apoiarmos em pesquisas que nos proponham caminhos para o bom desempenho profissional, portanto esperamos que seja bem-sucedida essa nossa empreitada rumo a essa análise da Educação Inclusiva.

Quando nos referimos ao autismo encontramos alguns entraves no campo educacional, isso se dá pois mesmo com o avanço dos estudos sobre o tema os tabus continuam a povoar o imaginário coletivo de muitas instituições de ensino. Por outro lado, uma parcela preocupada com o desenvolvimento de ações que visem ampliar as possibilidades de e trabalhar com os alunos autistas representa uma evolução na sociedade, essa evolução traça a maneira pela qual – enquanto seres sociais – percebemos e definimos diferença e a deficiência ao longo do tempo. Atualmente podemos identificar três etapas principais nesse processo: um período de segregação, um período integrativo e

¹ Licenciada em Pedagogia pela UNIFAI - Centro Universitário Assunção - São Paulo-SP. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: drika2205@gmail.com.

um último período em andamento, esse último podemos chamar de escola inclusiva. Cada passo corresponde a uma nova concepção de diferença e deficiência em nossa sociedade.

A deficiência não é mais sinônimo de doença ou incapacidade, mas é a consequência desse transtorno no ambiente privado da pessoa ou no convívio social. Nesse contexto o autista é não a pessoa deficiente, mas o potencial sujeito a ser inserido de forma global na vida em comunidade. O dever da escola enquanto propagadora de conhecimento é compensar e tornar o ambiente acessível para permitir um tratamento igual a todos. O autismo é uma desvantagem social criada por uma deficiência. Esta desvantagem requer compensação para limitar os efeitos que a sociedade causa quando não se tem os dispositivos essenciais num plano de integração. A educação inclusiva já existe há muito tempo e é reconhecida pela UNESCO em 1994 e pela Declaração de Salamanca na qual coloca-se como um dos princípios fundadores uma escola inclusiva.

Em muitos casos, a integração era para crianças uma prova de que elas eram capazes de seguir os ensinamentos tradicionais. Na verdade, a criança tinha que se mostrar capaz de se integrar social e academicamente. Contudo os outros, sujeitos que dependem da educação inclusiva nos fazem recorrer a um questionamento ético que a escola inclusiva responde. O conceito de inclusão reflete com mais clareza e precisão quando pensamos nas necessidades, todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educativa de sua classe, escola, bairro e não apenas colocada no ambiente escolar normal. A integração é por muitas vezes abandonada porque inclusão implica no objetivo de reintegrar um aluno ou um grupo de estudantes no curso normal da escola e na vida comunitária, mas o problema que se apresenta está diretamente ligado ao longo período de exclusão pelo qual passou o aluno autista.

A inclusão nas escolas se dedica em como construir um sistema que leve em consideração necessidades individuais e estruturadas em conformidade com a vida social, familiar, cultural e acadêmica. Há então que se fazer um adendo quanto a dificuldade e as necessidades especiais do aluno transferido de escola em muitos casos as práticas inclusivas fundamentais não acompanham essa transição. Qualquer prática, pensa-se, a priori, ser adaptada ao maior número e ações necessárias as crianças configuradas na forma mais integrada possível. A escola como polo inclusivo deve reconhecer a diferença como algo a ser respeitado e assim, propor valores integradores, essa é uma nova postura ética. A educação inclusiva não é um fim em si mesma. O processo terminará quando pudermos dizer essa escola é inclusiva.

2 BREVE ANÁLISE HISTÓRICA

O termo derivado do grego, Autismo tem em sua etimologia uma expressão que fundamenta seu significado “autós”, que quer dizer: por si mesmo. Conceito utilizado por profissionais

psiquiátricos, para denominar o comportamento dos indivíduos que se isolam em cercamentos interiores.

Embora o autismo tenha sido mencionado no início do século XX, o primeiro estudo científico foi em 1943. Por cinco anos, Leo Kanner, um psiquiatra infantil americano, observou onze crianças com os mesmos problemas de comunicação e abstinência. Esses sintomas e a ausência de certos traços peculiares às doenças psicóticas fizeram com que ele descartasse imediatamente a esquizofrenia, assim como a tese do retardo mental. Por meio de um artigo veio a descrever, os resultados de um estudo feito com 11 crianças que apresentavam comportamentos individuais e peculiares relacionadas as demais síndromes. Inicialmente o autismo foi denominado de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, sendo assim percebido por meio de um comportamento relativo a um isolamento ou afastamento social desde a primeira infância. Constatou-se também nos casos estudados alguns outros sintomas que surgem de maneira precoce.

Kanner enfatiza a especificidade deste sintoma e a propensão em fazer uma análise clínica e completa da síndrome especificando o modo como ela se manifesta e evolui, observando os caminhos tão radicalmente diferentes daqueles de quem sofre de esquizofrenia (KANNER, 2004). De fato, ele afirma que não é do mesmo modo como ocorre na esquizofrenia infantil ou adulta, relaciona-se inicialmente a partir de uma manifestação inicial atual, não como uma subtração da participação construtiva da existência do passado. Desde o início, tem havido extrema solidão do autista que, sempre que possível, desdenha, ignora, exclui todos os estímulos externos. Segundo Kanner são chamados de autistas pessoas que possuem uma restrição na sua capacidade de estabelecer relações normais com os outros e reagir normalmente em diversas situações.

Nós podemos concluir, portanto, que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata para o contato afetivo usual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais. (KANNER, 1943, *apud* FERREIRA, 2004. p, 29).

No artigo Psicopatia na Infância (ASPERGER, 1944). Em primeiro momento, esses dois psiquiatras nunca se encontraram hoje sabe-se que seus respectivos trabalhos não tiveram contato entre si no momento em que foram publicados, entretanto, o artigo de Hans Asperger carrega muitas similitudes ao de Leo Kanner. Ele descreve quatro filhos: Fritz, Harro, Ernst e Helmut, em seguida, detalha os padrões de comportamento dessas crianças. Estes são todos meninos e Hans Asperger apresenta seu desenvolvimento caracterizado por picos de habilidades em áreas específicas preocupado com os interesses especiais. Ao descrever clinicamente o autismo, Asperger em muitas vezes faz-se benevolente com as crianças, seus objetos de estudo, colocando em prática o que ele vê como os pontos positivos do autismo pelos quais ele conta: sua inteligência, sua maneira original para resolver certos

problemas, seus interesses específicos, seu gosto pela arte e filosofia. Ele também identifica recursos que ainda estão presentes hoje nos critérios de diagnósticos como a ausência ou a fraqueza dos contatos visuais. As descrições finas e precisas dessas crianças, bem como a análise relevante de seu comportamento, marcaram a história do autismo.

No entanto, a década de 1960 é uma época de questionamento sobre as causas do autismo. Em 1978, também, aparece um artigo que marca o início da mudança no modo de conceber o autismo e que vai de encontro para a concepção do que é aceito hoje. Michael Rutter publica os resultados de uma análise abrangente da literatura sobre o autismo e os sintomas que estão associados a ele. Ele propõe que esses sintomas sejam agrupados critérios.

Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2006. p, 54).

A definição de Rutter (1980), fez crescer a produção de trabalhos científicos sobre o autismo, desse modo veio a influenciar a elucidação, na oportunidade o DSM-III, aqui o autismo, foi reconhecido pela primeira vez e colocado numa classe nova de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TIDs. A escolha desse termo teve devida-se ao fato de que várias áreas cérebro eram afetadas no autismo e as condições relacionadas a ele do mesmo modo.

A partir da preocupação em elaborar um estudo clínico sistematizado as pesquisas nessa direção passaram a ter mais visibilidade da comunidade médica e estudantil, as características encontradas nos estudos sobre o autismo desde Kanner (1943) até os dias atuais são de vital importância para o desenvolvimento de práticas clínicas e pedagógicas, o que no mundo no qual a inclusão é premissa de vida em sociedade só vem agregar valor.

3 ADAPTAÇÃO AO GRUPO SOCIAL

Habilidades de interação se manifestam em muitos comportamentos para determinar aqueles desempenhos que são por definição carentes. Algumas dessas manifestações apresentam isolamento da criança com uma desordem autista do tipo Kanner à "falta de jeito" social ou relacional da criança com síndrome de Asperger. Estas manifestações que ocorrem em contato com as pessoas na maioria das vezes são recorrentes nos ambientes sociais, seja a unidade familiar ou de uma turma da escola. Como Kanner observou inicialmente, a criança autista – “sozinho no mundo” – na maioria dos casos não irá desenvolver habilidades para interagir com adultos, permanecendo na periferia do grupo crianças, posicionando-se mais como espectador do que como ator. O que se apresentará, portanto, mais problemático para as crianças, em crescimento, será a sua capacidade de interagir com os pares.

Na adolescência carregará algumas marcas e adultos desenvolverá dificuldade em fazer amigos e ter relacionamentos afetivos.

Jean Piaget pesquisador do desenvolvimento cognitivo, especialmente das crianças, asseverava o quando o indivíduo é figura central no processo de aprendizagem, isso pois, tem a capacidade de fazer relações entre os conhecimentos acumulados e suas ações.

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação. (PIAGET, 2011, p.89).

Dessa maneira as interações representam parte fundamental do desenvolvimento, as influências que o meio propicia são edificantes no que se refere a capacidade de fazer associações.

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. (PIAGET, 1986, p.23).

Então ao nos referirmos a ideia de inteligência, estaremos definindo um método a ser adotado no qual os sujeitos estejam em posição central, seja por meio de processos adquiridos de forma associativa ou inatos. Mas devemos levar em consideração que esse processo não é o mesmo quando nos relacionamos as crianças autistas não podemos recorrer a explicações estereotipadas ou formuladas por meio de testes lógicos, seu desenvolvimento se dá por diferentes meios e deve ser analisado da mesma forma. Responder aos estímulos julgados normais à sociedade torna-se para o senso comum uma prerrogativa básica na caracterização da normalidade infantil, se atender aos mesmos, a criança pode ser considerada “normal”. Mas os diversos meios de estimular a aprendizagem, principalmente utilizados pelos profissionais da neurociência, psicopedagogia e pedagogia indicam que esse processo deva se dar desde de a criança em sua primeira infância. As primeiras respostas referentes aos estímulos internos. O choro ao sentir fome ou dor, não se apresenta da mesma maneira na criança portadora de TEA como se expressa na não portadora, essa transmissão não se esboça da mesma forma, pois o autista se isola do ambiente social e suas reações são distintas das de outras crianças. Ao não apresentarem comportamentos do tipo dor, medo ou perigo dificultam a compreensão do desenvolvimento emocional e torna confusa a capacidade para entender os afetos. Por esse motivo a interação social da criança autista muitas vezes é inviabilizada, o que pode ser causadora de seu comportamento agressivo, e também, causa da inibição verbal.

A linguagem é a via de acesso mais recorrente na sociabilidade humana, parte constitutiva do sentimento de pertencimento a um determinado meio, realiza a interação social e cultural, levando o sujeito ao envolvimento social criando assim, uma identidade própria.

Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas (ORRÚ, 2012, p. 19).

Contudo, a linguagem, que concentra uma das grandes dificuldades para os autistas, a comunicação oral não é na maioria dos casos a alternativa disponível, poucas pessoas autistas desenvolvem capacidades competentes para a comunicação complexas realizando vínculos comparativos complexos, mesmo que em diversos casos as habilidades verbais sejam executadas em muitos outros as não verbais são as que dão sentido a comunicação estabelecida pelo sujeito. O autismo é um transtorno complexo, ele apresenta uma gama multifacetada de sintomas, o que dificulta a compreensão na busca seu um resultado verdadeiro.

Hoje, sabe-se que o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados de gravidade (ROTTA, 2007, p. 423).

O autismo vem sendo estudado por diversos profissionais e por apresentar características imprevisíveis, o conceito foi acrescido e admite-se que atualmente são diferentes os graus de autismo.

O TEA engloba alguns quadros diferentes entre si que apresentam marcas de perturbações no desenvolvimento neurológico e carrega de modo geral três características basilares, que podem se manifestar tanto em conjunto quanto isoladamente. São elas: a dificuldade de comunicação característica que se justifica pela deficiência no domínio da linguagem bem como na capacidade em fazer no uso da imaginação para lidar quando levamos em consideração jogos e símbolos e dificuldade em socializar-se apresentando um padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Segundo Geschwind (2009) pessoas portadoras de TEA apresentam uma ampla rede inflexível e severa de prejuízos, podendo frequentemente causar deficiências graves, procedendo uma avultada disfunção refratária a saúde. Há uma grande diferença na exposição fenotípica do autismo, isso com relação à configuração severa e sintomática dos comportamentos, no caso de sintomas leves de autismo, o que se percebe são as dificuldades sociais no que diz respeito a adaptabilidade minimamente afetada, aqui existe a possibilidade de comunicação entre as pessoas, os comportamentos agressivos ou de fechamento ao mundo externo e os estímulos a compreensão de mundo estão apequenados, nesse caso percebemos habilidades cognitivas preservadas e inteligência emocional média ou superior, a verbalização pode ser estimulada e as competências podem ser alcançadas. A deficiência intelectual

severa pode levar a dificuldades cognitivas e prejuízos a comunicação verbal, o que pode representar um empobrecimento nas habilidades acadêmicas.

4 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) E ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO (AT) NA ESCOLA

O Autismo é uma síndrome de extrema complexidade que se mostra mais comum do que se pensa. Relaciona-se a um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Autismo é um campo que carece de análise pormenorizada a cada sujeito – criança, adolescente ou adulto. Contudo, existem aspectos a serem considerados na compreensão clara deste conceito.

Dificuldades de se socializar, atraso de linguagem e comunicação e comportamentos agressivos como vimos anteriormente, são indicativos que se relacionam ao autismo. Todo sujeito que esteja englobado neste conceito sofre um comprometimento intelectual que, por sua vez, reflete em seu desenvolvimento nas esferas social, cultural e acadêmica.

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (ARAÚJO; NETO, 2014, p. 70).

O aluno que apresenta sintomas de TEA necessitará de acompanhamento individualizado na sua passagem pela escola, este deve ser feito por um – ou mais – profissional que tenha as qualificações necessárias ao seu desempenho na função. Este Acompanhante Terapêutico (AT) tem fundamental importância quando a situação envolve crianças que esboçam comportamentos disruptivos na escola e, por esse motivo, faz-se imprescindível alguém que esteja a todo momento aplicando procedimentos relativos a orientação preventiva destes comportamentos.

[...] Transtornos disruptivos estão associados a disfunções pessoais, familiares, sociais e no âmbito acadêmico. Crianças com transtorno desafiador de oposição (TDO) têm mais disfunção familiar do que controles psiquiátricos (...) e usam mais abordagens negativas diante do conflito (...). Crianças com TDO têm taxas de transtornos internalizantes altas (...), são mais rejeitadas por colegas e têm maiores índices de recusa escolar (...). Transtornos disruptivos em crianças são associados também com mau prognóstico na vida adulta, expresso por um alto risco de depressão, tentativas de suicídio (...), abuso de substâncias e complicações legais [...]. (SERRA-PINHEIRO; GUIMARÃES e SERRANO, 2005. p. 69)

O AT é importante também em casos que diretamente se atrelam ao aprendizado formal, quando a criança não aprende e nem interage, quando existe a necessidade de adaptações de material, quando demonstram precisar de dicas para execução das atividades ou quando requer ajuda na organização da sala de aula. O acompanhamento pode ser feito por pessoas que estejam estudando ou já formadas nas áreas da pedagogia – podendo também ser uma pessoa com essa formação que já faz parte da escola ou outrem selecionado apenas para a função estabelecida. O AT deve passar por orientações e formações de um analista comportamental e de um corpo pedagógico para propor e aplicar os procedimentos de ensino comportamental.

Na ambientação, tempo que vai da entrada na escola à aquisição de certos códigos, algum repertório escolar para a entrada na classe, composta de professora, alunos, sala de aula, até o momento em que está se torna referência para a criança. Esse tempo da ambientação, que coincide com o tempo do AT, respeita o ritmo de cada criança, tanto no que se refere à sua forma singular de estabelecimento de “contato”, algum sinal de relação comum outro, o AT – nem que esse outro seja puro espelho ou sua continuação em determinados momentos; e também o ritmo com relação ao enquadre do AT e ao tempo de permanência na escola, do possível ao desejado. A ambientação constitui-se em um período fértil de estabelecimento da transferência com o AT, de tradução, conhecimento e reconhecimento dos códigos e dos outros. Período barulhento e carregado de afetos, denso e por vezes um tanto pesadamente tedioso, quando se instala uma “mesmice” (SERENO, 2006. p, 176).

São prerrogativas do AT na escola, dentre outras ações, a promoção da interação social da criança com seus pares – colegas –, assim como com os professores por meio de orientações que venham a reforçar as relações agindo como diferencial encerebrando comportamentos adequados. Deve também o AT facilitar o aprendizado acompanhando de modo individualizado e propiciando explicações condizentes as necessidades – material adaptado, dicas de como se comunicar, fragmentação de tarefas, recompensação por êxitos obtidos nas respostas dos alunos, apoio tecnológico, permitir mediante avanços nas respostas o acesso a objetos preferidos.

Faz também do mesmo modo parte das funções do AT atuar na prevenção e redirecionamento de possíveis comportamentos disruptivos, tais como agressões, autolesões, “birras” ou estereotípias essa preocupação reforça a busca por comportamentos adequados compatíveis. Por meio de orientações do analista comportamental o AT deve monitorar e registrar os comportamentos educacionais e sociais, destacar o avanço nas verbalizações e atuar com intervenções nos momentos propícios, as anotações são necessárias para que se possa individualmente perceber e mensurar as evoluções por intermédio da supervisão. Ressaltamos aqui que não compete ao AT atuar como professor eventual para o aluno em inclusão, o AT deve garantir condições favoráveis ao aluno ele que com autonomia participe da proposta educacional da escola e tenha condições de interação o maior tempo possível ao grupo.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

É direito de todos a participação ativa na sociedade e a escola tem esse papel enquanto propagadora de conhecimento e difusora da igualdade, caso a instituição fuja a esse fim estará descaracterizando sua principal função. As competências e habilidades tratadas pelos professores em sala de aula devem ser diferentes das do AT. Por esse motivo, o AT deve se desvencilhar da propositura de atividades paralelas das que professor trata, mas se adequar as atividades trabalhadas pelo professor considerando as necessidades e motivações e limitações do aluno em inclusão.

Do mesmo modo faz-se mister a preocupação em seguir um currículo que edifique as experiências dos estudantes com TEA, a decisão deve partir de um conjunto de profissionais – psicólogos, neurocientistas, pedagogos e psicopedagogos – qualificados para esse fim. Decidido o tipo do currículo a seguir, a equipe parte para a etapa de planejamento, seleção e produção do material individual, isso visa prevenir comportamentos que sejam inadequados que possam acarretar fuga de demanda. A fragmentação das tarefas complexas em pequenas partes, a preocupação em intercalar o modo como cada um executa cada etapa das atividades lúdicas e pedagógicas. A preocupação deve orbitar num método que se preocupe na construção de um ensino que venha ocorrer do caminho mais simples para o mais complexo, fazendo avaliações contínuas de desempenho a cada passo para que se possa garantir com todo zelo nos resultados esperados, a condição que se espera das potencialidades inclusivas da instituição escolar está intimamente relacionada a necessidade de inserção das mais diversas pessoas ao convívio social, diminuindo as distâncias e criando pontes para transpor os desafios que a todo momento são nos apresentados.

5 ARTICULAÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR

Desenvolvimento atípico apresentado em crianças nem sempre está a serviço do controle das atividades acadêmicas estudadas por teóricos, a experiência cotidiana também dá mostras de sua eficácia em momentos de atuação singulares, em que por meio do empirismo se conheça outras formas de tratar o tema. É fundamental programar o uso de instrumentos que venham a reforçar positivamente as ações que liberam sentimentos imediatos que se apresentem após os acertos. Reforçadores arbitrários do desenvolvimento – brinquedos, elogios, objetos sensoriais, vídeos, etc. – visam uma fase

de transição a um comportamento reforçador natural – completar uma tarefa, saber mais, conseguir, aprender, etc. – esse comportamento pode levar a um estágio de maior autonomia ao sujeito. Maria Montessori (1988, p.137) apresenta considerações favoráveis à inclusão:

Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de testar as eventuais diferenças de reações entre as crianças normais e as deficientes, e, sobretudo, para procurar uma correspondência, que se me afigurava interessante, entre as reações de crianças normais mais jovens e de crianças deficientes de idade maior.

Os estudos e realizações de Montessori reforçam a necessidade do estímulo cerebral por intermédio de atividades físicas e sensoriais. Ela desenvolveu diversos materiais didáticos, treinamentos com esses materiais e estimulou a utilização da música, encontrou nos blocos de montar e encaixar caminhos importantes para o desenvolvimento cognitivo, recortes e objetos coloridos também foram elementos primordiais para motivar e estimular a criança. Por essas contribuições vemos o quanto os pioneiros modificaram as mentalidades, que mesmo com as novas tendências à inclusão as formas de estabelece e sistematizar um planejamento que leve em consideração a inclusão estão eles ali presentes.

Sabemos que cada indivíduo desenvolve uma maneira peculiar de aprender, isso ocorre porque cada sujeito é único, portanto, é importante que nesse processo os educadores evitem criar arquétipos entre alunos. A comparação de cada aluno só é válida desde que se compare apenas ele com ele mesmo. Esse processo deve ocorrer em diferentes momentos durante o processo de aprendizagem, avaliando se os procedimentos de ensino praticados estão de acordo com os resultados que se espera. Caso seja constatado que os resultados não foram obtidos da maneira como se projetou, o procedimento deve ser alterado sempre focando o avanço do aluno em inclusão até que seja possível encontrar o método mais eficaz para cada aluno.

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta. (PEETERS, 1998 nd)

É importante considerar a motivação na aprendizagem esta que pode ser garantia de êxitos nas tarefas apresentadas. A criança quando consegue com certa recorrência cumprir a tarefa apresentada – ainda que, para isso, seja preciso ajuda ou pistas – passa a perceber-se motivada, e acaba gostando do aprendizado, isso a leva a querer aprender cada vez mais. Entretanto, caso a criança erre com frequência a frustração entrará em cena, a motivação se esvai e a tendência a desistir de aprender e o próximo passo possa ser emitir comportamentos de fuga às situações de ensino e isolamento social. Por esse motivo, é imprescindível programar as etapas de uma aprendizagem sem erros, que comece

com tarefas de pequenas magnitudes e com ajuda e estímulo gradualmente passe para as de maior magnitude com a diminuição paulatina da ajuda. O fato de que a escola é o melhor lugar para a progressão de um grande número de crianças com autismo, pelo menos na pré-escola, está bem estabelecido. Estamos certos de que o melhor lugar para essas crianças é na escola, ao lado de seus pares. É muito importante dar-lhes essa chance para que aprendam a se socializar adequadamente; a escola será o lugar privilegiado para a generalização da aprendizagem realizada no cuidado educacional. A evolução futura, para além, dependerá muito da progressão da criança.

O atendimento educacional especializado busca identificar e elaborar sistematicamente os recursos pedagógicos de acessibilidade e inclusão que venham a eliminar barreiras que impeçam participação dos alunos levando em consideração as necessidades específicas apresentadas. O atendimento educacional especializado desenvolve atividades diferenciadas daquelas que se realizam na sala de aula comum, mas é importante destacar que elas não substituem a escolarização. O atendimento se trata de uma etapa complementar ou suplementar na formação das crianças visando a autonomia, independência e pertencimento ao grupo, na escola ou em seu exterior. Os aspectos culturais devem do mesmo modo ser levados em consideração, as mudanças regionais são imprescindíveis na socialização e integração ao grupo, de outro modo a comunicação se inviabiliza e gestos equivocados podem desencadear focos de conflito e incompreensões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de levantamento bibliográfico buscamos aqui delinear alguns elementos que permeiam a questão da educação inclusiva nas escolas, buscamos para tanto fazer uma breve abordagem das necessidades relacionadas as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou autismo. O autismo é um transtorno grave e precoce do desenvolvimento da criança que aparece antes dos três anos de idade. É caracterizada pelo isolamento, interrupção nas interações sociais, distúrbios de linguagem, comunicação não verbal e atividades estereotipadas com interesses restritos.

Buscamos refletir sobre como as opiniões podem ser divididas quando se trata de educação, e mais ainda, quando o foco é educação inclusiva. Os pais podem ter dificuldade em descobrir a melhor maneira de lidar com o comportamento “indesejado” de seus filhos – por incompreensões remanescentes dos impulsos do senso comum. Isso é ainda mais difícil quando uma criança é portadora de TEA. Aos pais de crianças autistas, é imprescindível a percepção e um acompanhamento educacional que vá muito além das explicações rasas, a criança autista apresenta um comportamento desconexo das outras crianças, sua interação sofre em alguns casos grave comprometimento, a punição por mau comportamento é mais recorrente do que imagina, pois ao se isolar em seu mundo o autista se torna vulnerável as interpretações sociais de aceitabilidade e normalidade. A educação deve

realmente se dedicar a elaboração de estratégias para refletir acerca do vem a ser o comportamento indesejado de uma criança, mas cabe aos profissionais entender e propor caminhos que sejam viáveis as necessidades educacionais de cada um.

Uma gama de crianças autistas frequentam a escola regular normalmente, mas isso não quer dizer que desenvolverão habilidades e competências que as capacite desenvolvendo as aptidões de aprendizagem do mesmo modo que uma criança sem TEA, aqui, a escola deve estar preparada para o atendimento desse tipo de carência, e acima de tudo, compreender as necessidades e particularidades dos alunos componentes de sua clientela, independente de apresentarem ou não algum tipo de deficiência, garantindo a manutenção desse direito para todos, mesmo diante dos desafios inerentes a esse trabalho.

Muitas pessoas duvidam da capacidade inventiva e de aprendizagem do autista, mas diferente do que imagina a maioria das pessoas grande parte dessas crianças desenvolvem habilidades propícias a serem trabalhadas em sala de aula, por exemplo, capacidade de memorização elevada, abordagens visuais são significativas para essas crianças que geralmente apresentam uma visão bastante peculiar de mundo.

Devemos considerar que do mesmo modo que nenhum indivíduo é igual ao outro, é fundamental perceber que nenhum autista é igual a outro, por conseguinte, abordagens deverão sempre diferenciar-se, levando em conta as ponderações necessárias correlacionando às habilidades de cada um.

O educador deve estar atento a todo o momento ao aluno autista, acompanhá-lo e conhecê-lo bem, para que assim se possa avaliar e mensurar quais aptidões o aluno traz das vivências em família e quais precisam se estimuladas. Adquirir talentos para viver em sociedade o mais normal possível é tarefa árdua do educador, pois ao descobrir seus interesses o educador acessará o uso dos materiais mais adequados para a abordagem significativa do ensino.

Assim acreditamos que nossa pesquisa alcançou parcialmente os objetivos lançados, encontramos alguns obstáculos, mas por meio da orientação acadêmica passamos pelas etapas de pesquisa com menos dificuldades. Esperamos ter deixado evidente nossa preocupação, os professores devem oportunizar o ensino por intermédio de novas práticas educativas e inclusivas de acordo com a necessidade de cada caso específico. Dependendo do grau do autismo – ele pode ser considerado moderado, nesse caso – nada impede a criança com esse transtorno de acessar a escola. Entretanto, essa decisão deverá ser tomada pela família da criança, podendo ser também indispensável a orientação profissional antes de optar pela instituição de ensino regular.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5**, Rev. bras. ter. comport. cogn. São Paulo, v. 16, n.1, abr. 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2020.

FÁVERO Osmar; FERREIRA Windyz; IRELAND Timothy; BARREIROS Débora. org. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020.

FERREIRA, Severina Sílvia. **Autismo: descrição, etiologia e sintomatologia clínica**. Tese de Doutorado “João, uma criança com olhar de estrela”. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**: RevBras Psiquiatr. 2006;28(Supl D):S3-11

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Rio de Janeiro: Nórdica. 2.e. 1988.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. **Autismo: o que os pais devem saber?** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

ROTTA, N. T. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto alegre: Artmed, 2007.

SERENO, Deborah. **Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva**. sychê — Ano X — nº 18 — São Paulo — set/2006 — p. 167-179. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/307/30701816/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SERRA-PINHEIRO, Maria Antônia; GUIMARÃES, Márcia Maria; SERRANO, Maria Esther; **A eficácia de treinamento de pais em grupo para pacientes com transtorno desafiador de oposição: um estudo piloto**. Rev. Psiq. Clín. 32 (2); 68-72, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v32n2/a02v32n2> Acesso em: 12 jan. 2020.

O BRINCAR PARA AS CRIANÇAS

Juliana de Brito Barbosa¹

RESUMO: Abordamos o brincar para as crianças devido a vivência diária no chão da Educação Infantil, algo que para olhos leigos é normal, mas, para nós professores é uma forma de desenvolvimento da autonomia, aprendizagem, propiciando o protagonismo como prioridade nas ações educativas. Este estudo tem como principal objetivo evidenciar o papel do brincar na escola. Apresenta-se como uma pesquisa teórico-empírica, com abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfica evidenciamos que alguns teóricos fundamentam a importância do lúdico no âmbito escolar e o apresentam como uma ferramenta da pedagógica são Brogére, Kammi e Devries, Kishimoto, Piaget, Vygostsky e Wajskop.

Palavras-chave: Aprendizagem. Lúdico. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A Educação e seu amplo e complexo processo de aprendizagem. Ao pensarmos na aprendizagem de crianças pensamos no lúdico.

O lúdico é muito importante para as crianças, o lúdico na construção de aprendizagem por meio do brincar, através dos jogos e brincadeiras na participação ativa pode colaborar com seu desenvolvimento.

Entendemos que o professor é o mediador que apresenta as interações com respeito as emoções da criança, como meio orientador de sua aprendizagem e facilitador de possibilidades e diversos momentos para que seu protagonismo conduza ao pensar e ao criar, sendo o adulto mediador deste processo educativo, no qual encorajamos a curiosidade de aprender e a compreensão a partir de erros, criação de conceitos significativos, possibilitando crianças autônomas e críticas.

O lúdico requer organização e planejamento, respeito às regras, atenção e antecipação das ações, aspectos fundamentais o mediador deve fazer a intervenção e acompanhar os jogos propor desafios, reflexão colaborar com as crianças para que percebam que brincar é importante. O brincar através das diversas brincadeiras e jogos pode interessar à criança e constituir um rico contexto, por meio de intervenções, observações e formulação de propostas, que podem conduzir a criança a desenvolver habilidades que ela ainda não conhecia como a construção de regras que é um processo lento e gradual por exemplo. O brincar também, apresenta-se em caráter coletivo, os jogos e as

¹ Licenciatura plena em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC. E-mail: maqsystem@hotmail.com

brincadeiras permitem que o grupo se estruture e que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostume-se a lidar com regras, conscientizando de que podem ganhar ou perder.

O trabalho também será em colaboração com a equipe pedagógica entendendo aqui que todos, direção, professores, pais, alunos, todos funcionários da escola, os processos didáticos, as interações e avaliação escolar, para buscar compreender como acontece a relação ensino-aprendizagem no espaço educativo.

Assim, compreender como ocorre a aquisição da aprendizagem através do lúdico, considerando que a criança é parte da sociedade e que ela influencia em seu desenvolvimento, quais metodologias, processos e estratégias consideram a melhoria das condições de aprendizagem.

2 O BRINCAR PARA AS CRIANÇAS

Na expressão lúdica é através do brincar e jogar que a criança se comunica, faz e elabora ações, constrói sua forma de pensar, desenvolve e aprende habilidades, sentimentos, pensamentos também, adquirem conceitos como: respeito mútuo, compartilhar, cria estratégias para situações-problema e raciocínio, entre outras diversas possibilidades.

Para Kamii e Devries (1991, p. 37) o lúdico é prazeroso, e um dos seus papéis é o de “ampliar o domínio da criança sobre as ferramentas que poderá utilizar na resolução de problemas e de novas aprendizagens”.

Conforme as autoras o brincar é desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem do ponto de vista cognitivo e social. O lúdico requer organização e planejamento, respeito às regras, atenção e antecipação das ações, aspectos fundamentais o mediador deve fazer a intervenção e acompanhar os jogos propor desafios, reflexão colaborar com as crianças para que percebam que brincar é importante. O brincar através das diversas brincadeiras e jogos pode interessar à criança e constituir um rico contexto, por meio de intervenções, observações e formulação de propostas, que podem conduzir a criança a desenvolver habilidades que ela ainda não conhecia como a construção de regras que é um processo lento e gradual por exemplo. O brincar também, apresenta-se em caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture e que as crianças estabeleçam relações ricas de troca, aprendam a esperar sua vez, acostume-se a lidar com regras, conscientizando de que podem ganhar ou perder.

Para Kamii e Devries (1991), em “Jogos em grupo na educação infantil”, evidencia, que o professor deve propor regras ao invés de impô-las, impedindo, assim, que as crianças elaborem e assim, construam aprendizagens.

Conforme esclarecem as autoras o jogo é usado tanto para se referir a uma atividade individual das crianças, na construção com blocos, como as atividades em grupos de canto ou dança. Para se ter o caráter de jogo, deve haver intenções opostas e regras. O jogo contém oposições, ações, elaborações de estratégias.

Kishimoto (1997 p. 22) salienta que o brincar deve ser interessante e desafiador e para que seja útil no processo de aprendizagem, é necessário que seja interessante e desafiador para que as crianças, também, que permita se auto avaliar quanto a seu desempenho, participar ativamente. O brincar deve também ser desafiante o professor deve considerar os desafios e o que podem construir um trabalho cada vez mais significativa e equilibrado com jogos e brincadeiras relevantes para o desenvolvimento das crianças. Pois, permite que as próprias crianças avaliem o resultado de suas ações, a participação depende de seu nível de desenvolvimento.

Segundo Piaget (1988), o jogo pode propiciar o desenvolvimento de habilidades que favorecem a construção de estratégias eficientes para a resolução de problemas.

É importante sempre ter em mente que as crianças são questionadoras, estão sempre querendo saber o porquê e para quê dos conteúdos para solucionar questões como esta devemos nos preocupar em saber o que e como ensinar.

Para Kishimoto (1997), em “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, ela define jogo como não sendo uma tarefa fácil. Quais elementos caracterizam os jogos? Cada jogo tem suas regras, estratégias do adversário, ou seja, cada tipo de jogo tem seu conceito e suas definições.

Conforme sua definição o jogo pode ser ou não ser depende da cultura na qual está inserido, dos significados e suas atribuições pois, são múltiplas atribuições para uma proposição concreta.

Importa esclarecer que os termos jogo, brinquedo e brincadeira em nossa cultura são muito parecidos. O brinquedo pode ser representado pela ausência de regras, objetos manipuláveis, que podem ser o brinquedo em si ou ser representado por objetos não estruturados. Já a brincadeira caracteriza-se pela ação lúdica, portanto o brinquedo e brincadeira interagem-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo, o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens aproximando da realidade o faz de conta, a representação do dia a dia, da natureza e das vivências substituindo a realidade pelo imaginário. O jogo tem como característica as regras, que coordenam a brincadeira que ocorre em tempo, espaço e sequência. Pode ser caracterizado como recreação, educativo, pedagógico, entre outros.

Ao brincar as crianças simplesmente brincam, sem se preocupar se estão aprendendo, importar-se com este ato de aprendizagem é função do mediador, elas pensam em diversão, em prazer, e não percebem como o adulto a aquisição de conhecimento e de habilidades. No ambiente escolar o jogo atribui-se para desenvolver habilidades, ações e objetivos.

Brincar favorece as crianças a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa, criativa e ser protagonista de sua aprendizagem. O lúdico abrange a criatividade, o mundo imaginário pois, o brinquedo proporciona a mediação entre o real e o imaginário (VYGOTSKY, 1988).

Conforme Piaget (1988, p.81) “conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados.”

O brincar colabora com a fantasia, experimentação, interação entre outras descobertas possíveis já o brinquedo apresenta-se com função e significados diferentes no decorrer da vida da criança pode oportunizar avanços afetivos e cognitivos.

Segundo as concepções de Piaget e as contribuições que seus estudos trouxeram para Educação Infantil, a partir das observações sobre o desenvolvimento da criança.

De acordo com Piaget o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento, nem como simples registro de percepções e informações. O conhecimento é consequência das ações e das interações do sujeito com o objeto de conhecimento, seja do mundo físico ou da cultura. É uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, que se classificam em fases e que são necessárias para o desenvolvimento e aprendizado da criança.

Conforme Kishimoto (1997) Piaget em sua teoria através de seus estudos percebeu que o conhecimento evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que, substituem uma as outras através de estágios. Isto significa que a lógica e formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica adulta.

Para a criança a brincadeira é uma forma de exercitar a sua imaginação, se relacionando de acordo com seu interesse e suas necessidades junto à realidade de um mundo que pouco conhecem. Através das brincadeiras a criança reflete, organiza, constrói, destrói, e reconstrói seu universo.

Ao observarmos uma criança brincando, se olharmos com cuidado, podemos compreender a forma na qual ela constrói seu mundo, e o que ela traz da realidade para este mundo, brincando a criança se expressa, deixam transparecer o que sentem naquele determinado momento. Ou seja, expressam exteriorizando aquilo que teriam dificuldade de colocar com palavras.

A importância do brincar e da brincadeira, deve ser clara, pois as brincadeiras que serão oferecidas devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que esta criança se encontra. Desta forma a disponibilização de espaço adequado e materiais são relevantes, o psicopedagogo neste contexto apresenta-se como mediador.

Desenvolver atividades lúdicas direcionadas para a aprendizagem não é uma tarefa fácil, pois devemos considerar que as crianças ainda estão em desenvolvimento, por isso um olhar mais apurado do psicopedagogo respeitando a fase em que esta criança se encontra é muito importante.

Piaget classifica as fases de desenvolvimento em quatro estágios de evolução mental, cada estágio é um período em que o pensamento e o comportamento infantil caracterizam-se por uma forma específica de conhecimento e raciocínio. Esses quatro estágios são: Sensório motor (0 a 2 anos), Pré – operatório (2 a 7 anos), Operatório Concreto (7 a 11 anos), Operatório Formal (12 anos em diante).

Para Piaget as brincadeiras e jogos infantis exercem um papel de simples diversão, pois possibilitam a aprendizagem para a criança desenvolver diversas habilidades, além do enriquecimento intelectual. Conforme este teórico a criança não é ativa e nem passiva, mas interativa, interagindo socialmente buscando informações, aprendem as regras dos jogos resultando no engajamento individual de soluções de problemas.

Segundo Piaget, quando a criança brinca assimila o real, e desta adapta-se ao mundo social dos adultos, desenvolvendo uma linguagem própria que vai de encontro ao seu interesse. Desta forma ao brincar a criança experimenta diversas situações aprendendo a conviver com o outro. A brincadeira é um fator fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais da criança, sendo um agente facilitador para que esta estabeleça vínculos sociais com seus semelhantes. Ao examinar características das brincadeiras infantis, percebe-se que cada criança tem o seu papel definido e se estrutura em situação imaginária.

A brincadeira, ampliar o processo de aprendizagem motiva o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo, e a construção do conhecimento, porém deve ser uma atividade fundamental para a prática pedagógica:

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem as incertezas do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico (KISHIMOTO, 1994, p.14).

Segundo Vygotsky (1988), a criança não tem consciência das motivações do brinquedo, do jogo, tão pouco da sua intencionalidade são as inter-relações entre as crianças, que ampliam novas aprendizagens. É o que ele chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, através da interação com outras crianças ou indivíduos mais experientes, o que ela não teria condições de realizar sozinha.

A brincadeira socializa a criança, sua diversidade de formas e funções que o brincar assume na infância, na cultura. Segundo Wajskop (1999, p. 19), nos primórdios da educação grego romana, conforme as ideias de Platão e Aristóteles, o brinquedo já era utilizado na educação:

Platão não só comentava sobre a importância de aprender brincando, como também sugeria para a educação das crianças pequenas, o uso de jogos que imitassem

atividades sérias preparando-as para a vida. Não se discutia o uso do jogo como recurso para o ensino eram destinados ao preparo físico da criança voltando-se para a formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos, e a influência na cultura física, a formação estética e espiritual. No entanto, somente com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças.

O lúdico é lazer, conhecimento, colabora significativamente para ações educativas, amplia o processo de desenvolvimento e aprendizagem, papéis sociais e compreensão das relações afetivas segundo Brougère (1997, p. 97-98):

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, por tanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente, para se adaptar a suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos o brincar pode ser utilizado no processo educativo como forma de aprendizagem, conhecimento e protagonismo, para Vygotsky (1998), a aprendizagem precede o desenvolvimento, conforme esta linha de pensamento a educação infantil é à base da construção de conhecimento e aprendizagem.

Vygotsky (1998) evidencia a criança como um ser social, afetivo e cognitivo, e por consequência a educação infantil é o local fora do âmbito familiar que o e do educando se socializa na qual o educador é o mediador. Brincar no ambiente escolar tem normas que regulam as ações pessoais e interações entre o meio, e os outros parceiros. Há a mediação institucional para jogos e brincadeiras. O brincar é lúdico seja em qualquer ambiente e se não for descaracteriza-se, deve ser visto e pensado como constituição do próprio indivíduo, enquanto desenvolvimento da criança e construção do conhecimento, elas mantêm as regras de comportamento mesmo quando estas não estejam sendo exigidas entre si.

A importância do brincar com o intuito de desenvolver habilidades, interagir, é fundamental a criança aprende melhor brincando os conteúdos podem ser ensinados e aprendidos se a finalidade for didático-pedagógicos que visem proporcionar o desenvolvimento integral, o que deve haver são momentos de brincar livre e dirigido.

Disponibilizar objetos, materiais diversos nos mais variados espaços estamos proporcionando a criança sua autonomia, seu protagonismo, desta forma ela se expressa, desenvolve habilidades intrínsecas ao lúdico.

O brinquedo faz com que reproduza o seu cotidiano, substituindo objetos reais aguçando o imaginário. Conforme Kishimoto (1997, p. 24):

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. A função lúdica e educativa do brinquedo:

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Segundo Kishimoto (2002 p. 27 e 28), os jogos desde o século XVI estão inseridos na prática pedagógica, visando à aquisição de conhecimentos com atuação na educação infantil:

Entretanto, nos processos de expansão, a pré-escola acabou cerceando o jogo livre proposto inicialmente por Froebel e criou condições para o aparecimento dos jogos didáticos e educativos, com finalidades definidas. O processo gradual de escolarização acabou dando uma nova forma ao jogo pré-escolar; um jogo aliado ao trabalho escolar, um jogo que visa à aquisição de aprendizagens específicas, definidas a priori, tais como forma, cor, números, além de comportamentos mais amplos e complexos como cooperação, socialização, autonomia entre outros.

Kishimoto salienta a contribuição de Froebel quando institui nos jardins de infância a utilização de brincadeiras e brinquedos, atividades livres e orientadas, intercaladas por movimentos e músicas, todos estes aparecendo como suporte da ação docente destinados à apropriação de habilidades e conhecimentos.

Estes teóricos citados são base da educação infantil para compreendermos a questão do brincar nesta modalidade educativa como promovedor do desenvolvimento. Segundo Kishimoto (1997, p.34) o brinquedo surge nas escolas como:

Os brinquedos ficam expostos como decoração e não servem de suporte ao desenvolvimento motor da criança. Móveis são pendurados no alto, nas paredes, distantes do olhar e da mão da criança. Enfim o uso do brinquedo destina-se a decoração da sala, e não como suporte de brincadeira ou de estímulo para a exploração do ambiente. A falta de hábito em observar os efeitos do uso de brinquedos e brincadeiras impede profissionais de creches de compreenderem a necessidade de selecioná-los e adequá-los com interesses e nível de desenvolvimento das crianças.

Percebemos que o brinquedo é visto como objeto sem valor lúdico, perdendo seu real significado que é favorecer a interação, a representação e a criação da criança. O educador é mediador e deve propiciar oportunidades para as crianças brincar, ambiente de atividades prazerosas, lúdicas, educativas e sociais. O que não pode acontecer com o brincar na educação infantil é perder seu valor de lúdico e prazeroso dando espaço a ações pedagógicas.

Segundo Kishimoto o jogo a partir do século XIX passa a ter valor educativo com as contribuições de Froebel para ele o jogo livre como forma do desenvolvimento infantil, mas não descarta o jogo como o material educativo para auxiliar na aquisição do conhecimento.

Para esta autora o jogo pedagógico/educativo deve ser planejado adequadamente sendo livre ou direcionado, sem perder a função lúdica, a manipulação, a relação da criança com o objeto, do ambiente entre outros.

Os brinquedos são objetos mediadores das brincadeiras, o professor deve selecionar conforme a faixa etária, ser desafiadores, selecionados criteriosamente para qual finalidade será utilizado como recurso didático de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem.

O brinquedo também é um recurso no processo de ensino aprendizagem, que deve ser preservado no caráter lúdico como afirma a autora ” esse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral do jogo educativo” (KISHIMOTO, 1944, p.22).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a educação o processo de aprendizagem, é muito importante pois, diante de qualquer dificuldade o importante é desenvolver habilidades no aluno para que seus problemas de aprendizagem sejam sanados.

Neste trabalho percebemos quanto o lúdico é um recurso fundamental para uma intervenção pedagógica diante das dificuldades de aprendizagem, é através dele que muitas destas podem e serão resolvidas.

Sobre o profissional psicopedagogo além da aprendizagem lúdica e identificar metodologias capazes de intensificar a melhor maneira de aprender que se adequaram ao aluno, naquele momento de dificuldade.

O lúdico diante da bibliografia estudada é capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e das formas de aprender e de ensinar, que são intensificadas pelo o professor para ter resultado juntamente com a família e todos os elementos que compõe o ambiente escolar.

Priorizar atividades pedagógicas lúdicas que são apreciadas e podem ser feitas em diferentes espaços e que colaboram para a criança construir seus conhecimentos de uma maneira alegre, prazerosa e criativa.

Ter em mente que a escola é o ambiente institucional responsável pela educação e formação cidadã, na qual ensinar e aprender além de serem processos complexos envolve diferentes elementos e personagens e inúmeros fatores sejam os do ambiente escolar, familiar e social.

REFERÊNCIAS

BROUGÉRE, G. (1998). **A criança e a cultura lúdica**. In: Tizuko Morchida Kishimoto (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira.

- FAGALI H. Q. **Múltiplas faces do aprender: novos paradigmas da pós-modernidade**. 2ª ed. São Paulo: Unidas; 2001.
- FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KAMMI, C. DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KISHIMOTO, T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LÜCK, H. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 1988.
- VYGOTSKY, L. S. Et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- WAJSKOP, G. O brinquedo como objeto cultural. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre – RS. 1999.

O DESAFIO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA GARANTIR OS DIREITOS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Carla de Fátima Góes e Oliveira¹

RESUMO: Este breve estudo vai tentar analisar se há uma adequação entre o que está disposto nos documentos oficiais sobre o árduo trabalho do coordenador pedagógico, a necessidade dos alunos com deficiência da escola pública, a necessidade de inclui-lo e não apenas integra-lo e o desafio do coordenador pedagógico para garantir que os direitos destes alunos sejam garantidos na sua plenitude. Houve uma luta nos últimos anos para que estes alunos fossem incluídos como cidadãos na sociedade e principalmente no território escolar. É certo que essa mudança de concepção, está sendo realizada em tão curto espaço de tempo, quando se pensa em educação, encontrou e encontra forte resistência entre profissionais, familiares e sociedade. Muitas vezes pelo desconhecimento sobre o assunto que realmente é complexo e demanda muito estudo, acaba gerando equívocos, preconceitos e não levando em consideração que o direito ao respeito deve ser resguardado a todos independente de sua condição financeira étnica social, física / psíquica entre outras. Com algumas leituras de bibliografias expoentes que escrevem de forma crítica e reflexiva sobre os temas integração e inclusão, atribuições da coordenação pedagógica e os desafios de positivar os direitos do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Coordenador. Ensino. Articulação. Reflexão. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Esta reflexão teve como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores. Definimos como território educacional escolas da rede municipal de ensino fundamental. Sendo assim, investigaremos as seguintes questões: articulação que o coordenador pedagógico desenvolve na escola contribui para o processo de formação de professores. Este trabalho desenvolve os professores no sentido de incluir e não apenas integrar os alunos com deficiência. Apontaremos que o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico na escola contribui para a reflexão e tomada de consciência dos professores, caracteriza que a formação do coordenador deverá também ser contínua e atualizada, para que ao multiplicar isto para os professores, este agente contribua para a melhoria do ensino – aprendizagem de todos os discentes. O espaço / tempo de formação em serviço acontece no horário de atividade de coordenação (AC), não

¹ Bacharelado em Direito/advogada pela FMU (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas), Graduação em Pedagogia e Letras Português/Inglês pela FMU (Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, Especialização/aperfeiçoamento em Movimentos Sociais e crises contemporâneas UNESP (Universidade Estadual Paulista), Pós Graduação Lato Sensu em Práticas Reflexivas Ensino-aprendizagem de inglês na escola pública pela PUC_SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). E_mail: carlagoes09@hotmail.com

abrangendo nesse momento o coletivo da escola, mas, pequenos grupos e individual, uma vez, que esse horário é combinado e organizado por áreas disciplinares. Nestes momentos, encontro com as células educacionais devem também discutir e revisitar o que é proposto pela escola no PPP (Projeto Político Pedagógico) para atingir pedagogicamente e didaticamente os alunos com deficiência e se está sendo feito e se não está o motivo deste insucesso. Este estudo foi pautado nas obras bibliográficas de teóricos da educação, coordenação pedagógica e inclusão como Saviane (2002), Fusari (2008, Garrido (2008), Minayo (2001), Nóvoa (1992), Imbernóm (2009 e 2010) e Vasconcelos (2009) entre outros estudiosos da área da educação, que ao longo da pesquisa se fizerem necessários para o embasamento deste breve estudo.

Durante todo o trabalho será possível perceber o levantamento de questões que focam na melhor maneira de se incluir em sala de aula os alunos com deficiência, levando em consideração o que o aluno precisa aprender, deseja aprender e o que ainda falta para um bom desenvolvimento das habilidades necessárias para o seu aprendizado, obviamente individualizando cada aluno, cada deficiência e cada território escolar.

As informações serão o ponto de partida para uma reflexão sobre a real necessidade do aluno e talvez, pressupostos para repensar nossa práxis como coordenador pedagógico, a prática do professor e adequações na escola, sala e atividades propostas obviamente dentro do possível.

2 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador faz o link entre família e a escola, discutindo aspectos relativos ao rendimento escolar dos alunos, e a inclusão dos alunos deficientes propondo uma integração produtiva propondo uma integração e inclusão com soluções didáticas para potenciais dificuldades de aprendizagem ou adequações para construir tais aprendizagens entre outras funções. Não podemos deixar de dar a importância na atribuição de auxiliar na elaboração e no desenvolvimento da estrutura e do funcionamento do currículo, juntamente com o cumprimento do Projeto Político Pedagógico da instituição educacional que consiste em uma atribuição essencial do coordenador pedagógico. Ele precisa propor medidas e atividades que ajudem a garantir que os objetivos estipulados no projeto político pedagógico possam ser desenvolvidos de maneira a beneficiar toda a comunidade escolar.

A função formativa exercida pelo coordenador pedagógico está diretamente relacionada à formação continuada dos professores para a atuação em suas atividades de docência. Cabe a esse profissional auxiliar os docentes para que eles aprimorem seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas, por meio da oferta de oficinas e cursos online, por exemplo, que abordem temas de relevância como didática, práticas inclusivas, prática de ensino e métodos avaliativos.

Todo educador tem o papel transformador, o que não é diferente no caso do coordenador pedagógico. Ao ter uma função mediadora por excelência, ele deve propiciar o questionamento dos professores sobre suas práticas e compromissos com o fazer educacional, fomentando a reflexão contínua e o estabelecimento de uma postura crítica diante do trabalho docente.

Em suma, algumas atribuições do coordenador pedagógico são:

- Avaliar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos;
- Valorizar e garantir a participação ativa dos professores, garantindo um trabalho que seja integrador e produtivo;
- Organizar e escolher os materiais necessários ao processo de ensino-aprendizagem;
- Promover práticas inovadoras de ensino e incentivar a utilização de tecnologias educacionais;
- Fazer com que toda a comunicação entre estes dois públicos flua de maneira funcional;
- Averiguar se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes;
- Informar aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos alunos;
- Promover a formação continuada dos docentes.

3 OS MAIORES DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Mesmo com tantas funções importantes, nas conversas com profissionais de todo o país percebe-se que os coordenadores comumente se veem em desvio de função, realizando tarefas que pouco contribuem em suas responsabilidades.

Muitas vezes, a falta de profissionais para desenvolver todas as atividades necessárias em uma instituição educacional leva a esse tipo de situação, mas esse não é o único impasse da carreira do coordenador pedagógico. Veja a seguir os maiores desafios de um coordenador pedagógico e o que é possível fazer para superá-los no cotidiano escolar.

O coordenador pedagógico é um profissional que muitas vezes atua “apagando incêndios”. Ele resolve problemas pontuais com bastante frequência, o que o impossibilita de desenvolver e aplicar ações de longo prazo que ajudariam bastante a solucionar a raiz dos infortúnios vivenciados na escola. Tais profissionais precisam atentar-se à necessidade de agir preventivamente, e não reativamente, para que os níveis educacionais sejam cada vez melhores.

Outro desafio do coordenador pedagógico está na formação de equipes que o apoiem em sala de aula na resolução de situações emergenciais. É preciso desenvolver nos professores competências

de gestão de conflitos para que pequenos problemas sejam resolvidos rapidamente, de forma que eles não prejudiquem o ambiente de aprendizado. E mais um dos inúmeros desafios importantes nesta nova visão educacional e conseguir integrar o aluno com deficiência com a escola toda e inclui-lo nas questões didáticas e pedagógicas, fazendo com que todos os componentes daquele território educacional trabalhem em prol de assegurar os direitos elencados abaixo.

4 DIREITOS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA QUE DEVEM SER ASSEGURADOS

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do território escolar.

A Escola historicamente se caracteriza pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizados da escola. Segue abaixo alguns marcos históricos legislativos e normativos de garantia aos direitos da pessoa com deficiência.

4.1 Constituição Federal - LBI - Lei Brasileira de Inclusão

Norma Constitucional

Decreto Nº 186/08 - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007

Leis Estaduais (São Paulo)

LEI Nº 9.486, DE 4 DE MARÇO DE 1997 Institui o Dia Estadual de Luta das Pessoas Portadoras de Deficiência, a ser comemorado, anualmente, no dia 21 de setembro.

LEI Nº 9.919, DE 16 DE MARÇO DE 1998 Dispõe sobre o aproveitamento, pelas empresas sob controle acionário do Estado, de empregados com deficiência.

LEI Nº 9.938, DE 17 DE ABRIL DE 1998 Dispõe sobre os direitos da pessoa com deficiência.

LEI Nº 10.838, DE 4 DE JULHO DE 2001 Institui o "Dia das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs", a ser comemorado, anualmente, no dia 25 de março.

LEI Nº 11.676, DE 13 DE JANEIRO DE 2004 Institui o "Dia Estadual de Combate às Barreiras às Pessoas Portadoras de Deficiência", a ser celebrado, anualmente, no dia 3 de dezembro.

LEI Nº 12.059, DE 26 DE SETEMBRO DE 2005 Institui a "Semana de Conscientização sobre a Síndrome de Down para profissionais das Áreas da Educação e Saúde", a ser realizada anualmente.

LEI Nº 12.299, DE 15 DE MARÇO DE 2006 Dispõe sobre a criação de Central de Empregos para pessoas com deficiências, e dá providências correlatas.

Decretos Federais

DECRETO Nº 6.949 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007

DECRETO Nº 6.214/07 - Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência

DECRETO Nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DECRETO Nº 3.076/99 - Cria o CONADE

DECRETO Nº 3.956/01 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Documento Internacional: Convenção ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Leis Federais

LEI Nº 8.899, DE JUNHO DE 1994 Concede passe livre as pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual

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 essas portadoras de deficiência física, e das outras providências.

LEI Nº 12.933, DE DEZEMBRO DE 2013 Dispõe sobre o benefício do pagamento da meia-entrada para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos.

5 DIA NACIONAL DA INCLUSÃO SOCIAL/ CARTA MAGNA DE 1988 – IGUALDADE E EQUIDADE

Eleito como o Dia Nacional da inclusão social, e celebrado em 10 de dezembro, criado na mesma data em que a organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para garantir que um dos principais direitos, a educação, chegue a quem mais precisa, assegurando a matrícula que obviamente é o primeiro passo. A inclusão social dos alunos com deficiência tem vários passos, mas um passo importante e o acesso à educação.

A criança incluída desde a educação infantil vai ter muito mais condições de seguir na escola e manter a sua trajetória acadêmica mais familiarizada com o processo didático, obvio tratando suas especificidades e características de alcance e tempo de aprendizagens. Igualdade e equidade é o que

todos os cidadãos merecem, mas estas palavras tão em moda no ano 2020 será que são sinônimas? Vejamos que não: Segundo a Carta Magna de 1988 (Constituição federal de 1988), igualdade é o sistema legal que tem como objetivo igualar as pessoas, mulheres e homens, crianças, adolescentes, adultos, pessoas com deficiência, poder aquisitivo diferentes. social e cultural, gêneros, etnia, entre outros, “todos” com o direito ao mesmo acesso educacional, saúde entre outros.

Já equidade é mais ampla. É a justiça, igualdade de oportunidades, falar de equidade de gêneros significa, por exemplo, educação, igualitária para todos os cidadãos. indubitavelmente, a construção de políticas específica de inclusão nos processos democráticos se fez urgente e necessária. Através da equidade de gênero alcançaremos o equilíbrio na sociedade, dentro de um sistema sócio, jurídico, cultural e político, com direitos e deveres, oportunidades, divisão de tarefas e possibilidades de alcançar estas tarefas, usando com competência as habilidades desenvolvidas na sua vida educacional de forma igualitária e respeito as diferenças.

6 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA E A NECESSIDADE QUE OS DIREITOS CITADOS ACIMA SEJAM CONTEMPLADOS E ASSEGURADOS POR ESTE DOCUMENTO

Os processos de ensino aprendizagem, obviamente tem a educação como fundamento, seja ela para pessoas com deficiência, crianças, adolescentes, adultos. Embora o cidadão necessite de modalidades e sistemas de ensino que contemplem as suas particularidades etárias, sociais, culturais, psíquicas, contextos, recursos técnicos e de infraestrutura, todos esses elementos só ganham sentido dentro de uma ação político-pedagógica educacional. Cada modalidade educacional, ou cada território educacional precisa pensar e elaborar seu projeto político–pedagógico doravante chamado de (PPP) e levar em consideração questões teóricas básicas outras nem tanto como a responsabilidade de se garantir da melhor forma possível dentro da sua realidade os direitos da criança, adolescente ou adulto com deficiência dentro do” espectro” ensino-aprendizagem.

Então didaticamente Projeto político–pedagógico (PPP), é um documento que imprime uma direção com especificidades e singularidades, apresentando o funcionamento de uma escola, curso, determinando suas prioridades, sua inserção no contexto social, econômico e acadêmico do país. Deve apresentar com clareza uma opção teórica sobre o que é educar e aprender. O PPP deve ter claro uma opção/ caminho do educar e do aprender, porque as decisões sobre ações de trabalho ou como trabalhar deve ter uma consciência crítica- reflexiva e norteadora. Este documento também contempla claros objetivos sobre a formação dos cidadãos. Sua função e de orientar e nortear, obviamente por isso, não é para ser visto como um documento engessado, quando houver duvidas e necessidade deve haver a revisitação do PPP ,para organização do currículo anual, com mudanças sociais, inserção de novos

,relevantes e atuais temas, como por exemplo o Corona Vírus, formas de trabalho, propostas de materiais, modo de mediação professores, formas de alcance e avaliação dos alunos. O papel do aluno e do professor será diferente de acordo com as diferentes formas de pensar a questão de todos obviamente de acordo com suas possibilidades, especificidades e individualidades alcancem o conhecimento total e genuíno possível para aquele cidadão individualizado no processo.

7 HARMONIA E GENEROSIDADE ENTRE: TERRITÓRIO ESCOLAR, ESCOLA-GESTÃO, COORDENADORA PEDAGÓGICA E PROFESSORES EM PROL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1836-1934) conceitua a interação. Para ele, todo o aprendizado é necessariamente mediado- e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo do que o previsto por Piaget. O aprendizado não se subordina ao desenvolvimento das estruturas intelectuais, mas alimenta-se do outro, provocando saltos qualitativos de conhecimento. O ensino deve antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe, não sendo capaz de aprender sozinho. No caso do aluno com deficiência, esta mediação deverá ser feita pelo professor e no caso do professor está mediação ao aprendizado deve ser feita pelo coordenador pedagógico. Logo esta mediação deverá ser feita de forma diplomática e harmoniosa entre as partes, assim podemos imaginar que esta mediação pedagógica demanda a abertura para ambos professor –coordenador-coordenador –professor aprenderem a ter uma postura reflexiva para rever constantemente sua prática, bem como a criticidade e a autonomia para relativizar suas intenções . A mediação pauta-se na articulação dos princípios de ensino-aprendizagem, concretizando-se pelas constantes recriações e revisitações ao PPP-Projeto político pedagógico corroborando com recriações de estratégias durante as reuniões pedagógicas e formações continuadas.

8 NÃO EXISTEM MAGICAS E NEM RECEITAS PRONTAS, MAS A FORMAÇÃO CONTINUADA PODE AJUDAR NA “PRÁXIS” DO COORDENADOR – PEDAGÓGICO

A nova LDB no artigo 87 inviabiliza a permanência de professores sem formação de curso superior quando diz, no inciso 4º, parágrafo 4º, que até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A instituição da década da educação e a exigência de cursos superiores de licenciatura plena para os profissionais da educação básica fizeram com que os cursos desses profissionais de educação se expandissem significativamente a partir da segunda metade da década de 1990.

No que tange a formação continuada, a LDB define no artigo 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos

níveis”, além de estabelecer no artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, e os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A formação contínua de educadores da educação básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores pedagógicos, encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos. Portanto, a formação continuada deve ser centrada na escola, Conforme Canário, (1998 apud ALMEIDA, 2006) a escola é o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas, aprimoradas e rejeitadas.

As novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que transformam o professor em reflexivo (SCHON, 1990; ALARCÃO, 1996 apud PIMENTA, 1999). Opondo-se a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar a sua formação significa pensá-la como um processo de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em contextos escolares. São nesses confrontos e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores, vão constituindo seus saberes como práxis forenses didática, ou seja, aquele que reflete a prática práxis e que pensadores sobre o assunto será seu ponto de apoio na vida acadêmica.

Com este olhar, Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores poderá ser focada no terreno profissional e aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Dessa forma, o professor é compreendido como profissional autônomo.

No que se refere à formação docente Nóvoa (1992), propõe a formação em uma visão crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada”. Desta forma, devem fazer parte da formação docente três eixos estratégicos: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal); produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Um professor que tem a mentalidade aberta é aquele que convive com as diferenças. A responsabilidade refere-se ao autodomínio e a assumir as consequências das próprias posições. O entusiasmo relaciona-se com a predisposição em relação às inovações, à vontade, à alegria, e ao prazer de ensinar e aprender (FREIRE, 1995 apud ALMEIDA 2000:117).

Nesta perspectiva, o professor que tem a mentalidade aberta é aquele que se dispõe a acolher o novo, se disponibiliza a aprender com seus pares, incita o debate, a crítica, o confronto e caminha em busca de sua auto - formação. A responsabilidade refere-se ao comprometimento com o seu trabalho, a coragem de voltar atrás e rever sua práxis para inserir ações inovadoras num contínuo movimento de reflexão proposto por Schön. Para este escritor ser um professor reflexivo, não basta apenas uma reflexão esporádica de sua prática, é necessário que a postura reflexiva seja permanente na prática. Está reflexão contínua e continuada, o entusiasmo significa estar aberto às inovações, encarar a sua profissão com vontade e alegria, é perceber suas dificuldades não como um bloqueio, mas, como algo desafiador inerente a sua profissão, uma vez que os desafios são propulsores para uma ação mais refletida. O entusiasmo aqui entendido é considerar segundo Freire (1996) é não deixar para fazer amanhã o que se pode fazer hoje e fazer cada dia melhor. É o prazer de ensinar e aprender.

Muitos dos desafios enfrentados atualmente no exercício da coordenação pedagógica, em sua origem na configuração formal da função, associada ao controle. Mas na verdade o coordenador pedagógico é um agente facilitador do trabalho do professor. E não há mágica, os desafios são muitos, mas se unirmos a formação continuada dentro e fora do ambiente escolar, a ajuda mútua professor/coordenador /gestão escolar e família a probabilidade do insucesso da inclusão integral deste aluno com deficiência não é nula, mas e bem pequena.

9 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO AGENTE ARTICULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Os estudos recentes apontam que a articulação desenvolvida pela coordenadora pedagógica na escola, contribui para a reflexão e tomada de consciência dos professores, caracterizando dessa forma em formação, contribuindo para a melhoria do ensino – aprendizagem. Foi percebido que há consonância na relação teórica / prática, e a formação em serviço acontece no horário de coordenação, não abrangendo nesse momento a totalidade da escola, mas pequenos grupos e se necessário de forma individual, uma vez, que esse horário é combinado e organizado por áreas disciplinares. Após alguns estudos foi possível perceber a importância de que todo trabalho da coordenação pedagógica, pressupõe uma prática compartilhada entre a coordenação e os professores participantes. Pois o plano de trabalho previsto para a realização da formação continuada dos professores promove espaços e tempos de aprendizagem e planejamento para os professores, possibilitando situações de aprendizagem em que estes profissionais se sintam sujeitos produtivos de um processo de formação pautado na ação-reflexão-ação.

10 CONCLUSÕES FINAIS

Nas expectativas de mudança de se trabalhar de fato a inclusão, é preciso definir e entender os termos “integração e inclusão” e esclarecer o processo de transformação das escolas que acolhem crianças com necessidades especiais. Em Mantoan (2006) a escritora detalha que embora os termos “integração e inclusão” pareçam semelhantes ao seu significado, em suas práticas são bem diferentes. Segundo a autora integrar significa inserir o aluno com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, mas também em classes especiais, pois há uma seleção dos alunos aptos à integração, o que define se será inserido parcial. Desse modo, a integração limita o aluno e dificulta o processo de ensino-aprendizagem uma vez que os serviços educacionais oferecidos são segregados. Mantoan (2006) afirma que a inclusão é incompatível com a integração, já que há inclusão questiona as políticas e prevê a inserção do aluno de forma radical e completa, visto que a inclusão implica em verdadeiras mudanças de paradigmas e das perspectivas educacionais. Por isso, a inclusão em sua prática é diferente da integração, sendo o foco não está ligado somente criança com deficiência, mas, a toda a comunidade. De acordo com Mantoan (2006 p. 19), “as escolas inclusivas propõem um modo organizado do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Voidodic (2008), o termo inclusão não acontecerá por simples obrigação, forçada pela lei ou decretada por legisladores, porque sua concretização só acontecerá quando for aceita de forma “despreconceituada” pela comunidade escolar e pela família que são os principais envolvidos no processo. Este autor, no mesmo ano, mostra que o conceito de inclusão muitas vezes parece renomear o conceito de integração, visto que o aluno com deficiência vai para a classe regular de ensino, desde que se enquadre aos pré-requisitos. Contudo, a inclusão requer participação e para acontecer é necessária, uma mudança ideológica na sociedade e rápida mudança no sistema educacional. É importante diferenciar os termos integração e inclusão, integração significa integrar, formar algo num todo unificado e inclusão significa compreender, fazer parte de algo, logo inclusão é diferente de integração, uma vez que é fazer parte, sentir ser parte dessa sociedade. A tão sonhada inclusão não acontecerá por simples obrigação, forçada pelas legislações que elenquei acima, porque sua concretização acontecerá também pela luta pela igualdade e qualidade de vida, acesso à escola é direito de qualquer ser humano, crianças e adultos com deficiência participam dos mesmos direitos à educação, lazer, saúde e cidadania. Qualquer tipo de deficiência não é empecilho para não ter uma vida saudável, útil e feliz, mas é preciso conscientização e responsabilidade social para que este direito a vida prevaleça. O preconceito é uma problemática existente na sociedade desde muito tempo atrás, pois, excluídos, a pessoa deficiente era discriminada e marginalizada, por ser tida como “diferente” ou com “problema”. Contudo, com o passar dos anos e por meios de vários programas

inclusão e de tratamento, a visão sobre a inclusão começa a ter nova forma, é possível contar com a ajuda da sociedade e do governo para diminuir a exclusão dos diferentes.

“Entender esse processo de inclusão possibilitará avanços sociais e de transformação, conseqüentemente, a educação é um meio de transformação social, que visa proporcionar melhores condições de vida e respeito aos semelhantes.” (VOIVODIC, 2008, p. 40). Segundo Mantoan (2006, p.15) “ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, não aos novos conhecimentos”. Esse movimento de inclusão objetiva a construção de uma sociedade para todos, celebrando assim a valorização da diversidade humana visto que, adquire novos conhecimentos. Sabe-se que a inclusão considera em seu processo não só os alunos com necessidades especiais, mas todos os demais, isto é, todos sem exceção devem frequentar escola de ensino regular, dessa maneira a proposta de inclusão alcançará seu verdadeiro objetivo, que é o de incluir, inserir, educar, humanizar e respeitar o outro. Propostas educacionais de inclusão possuem dimensões éticas conservadoras, por isso apresentam sentimentos de outro. A ética se opõe a visão conservadora, porque compreende as diferenças, e não apenas respeita e tolera. A inclusão provoca na instituição escolar e na sociedade uma crise de identidade, assim reconstrói os mecanismos de relacionamentos e valoriza a diversidade, na busca de uma nova realidade faz com que aos poucos, barreiras sejam rompidas já que com a inclusão os alunos, a escola e a sociedade se beneficiam. Não podemos esquecer nunca que os cidadãos com deficiência têm o direito de frequentar a escola regular, visto que, na própria lei das diretrizes e bases da educação (LDB de 1996) e a Constituição Brasileira (1988) existem controversas. E a coordenação pedagógica na escola tem ao papel de agente articulador da formação continuada dos professores no contexto atual, objetivando desmistificar a sua função de fiscalizador e controlador do trabalho do professor, para mediador e multiplicador da ideia de integração e inclusão efetiva.

Deverá buscar em sua prática cotidiana o trabalho conjunto, a coletividade, a amabilidade, afetividade, generosidade e a palavra da modernidade “empatia” sendo principal característica da sua atribuição para a promoção da formação continuada dos professores na escola, através da reflexão sobre as práticas cotidianas, viabilizando a relação teórica prática ou a simples relação de amor ao ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente.** In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs) O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador.** In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2014: **Apresentação: ensino fundamental:** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora.** In: JUNIOR, Celestino Alves da Silva, RANGEL, Mary. (org.) Nove Olhares Sobre a Supervisão. 14ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos Formação do Professor Reflexivo.** In: Inclusão; R. educação, esp. Brasília, V.4. N1P18-32 JANEIRO-JUNHO 2008-19

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade.** 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: NÓVOA, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. In: **Salto para o Futuro.** Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA (org.) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez 1999.

SAVIANE, Dermeval. **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão da ideia.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: formação à ação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica**. In: VASCONCELOS (org.) Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10ª ed. São Paulo: Liberdade, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSOR E ALUNO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Shirlei Neves de Oliveira Justiniano¹

RESUMO: Este artigo tem como finalidade analisar a importância da afetividade entre professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem, apontando para o fato de que a afetividade pode determinar o sucesso de uma criança na escola e em sua vida futura. A escola é um espaço privilegiado de construção de saberes, onde a interação social é determinante na formação do sujeito ativo, autônomo, crítico e participativo, um cidadão que modifica e é modificado pelo meio. O professor é o principal mediador da afetividade em sala de aula, demonstrando que muitas vezes ela pode melhorar o convívio do aluno com o professor, permitindo um relacionamento estabelecido entre a amizade e o respeito, desenvolvendo assim o seu progresso físico, psíquico, espiritual e moral. A dinâmica da relação professor-aluno pode ser a chave capaz de revitalizar o conceito de aula que persiste ainda hoje. Talvez o que esteja faltando seja justamente dar ao afeto o seu devido espaço, capaz de despertar no discípulo o desejo de aprender.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Professor. Aluno.

1 INTRODUÇÃO

Como seres pensantes e questionadores que é, o ser humano sabe que a sociedade cobra por um ambiente adequado de sala de aula, onde professor e aluno se sintam a vontade para desenvolver suas competências, conhecimentos, habilidades e trocar experiências e disso decorra um fértil aprendizado. A pergunta aqui é se isso ocorre efetivamente, se professor e aluno estão aptos emocional e afetivamente para lidar com esse processo e dele obter bons frutos.

O bom relacionamento na sala de aula é quase sempre tão importante quanto à variedade de métodos e recursos pedagógicos utilizados. É possível sentir que o relacionamento em sala de aula é bom quando se vêem alunos alegres, bem humorados e seguros enquanto desenvolvem as atividades de aprendizagem (SIQUEIRA, 2020).

O professor, como líder, é o responsável pelo bom relacionamento. Sua influência na sala de aula é muito grande e a criação de um clima que favoreça ou desfavoreça a aprendizagem depende principalmente dele.

Neste sentido, espera-se com o trabalho proposto, mostrar que a interação professor-aluno é de suma importância para que o educando aprenda e tenha maior confiança em si.

Segundo Sintra (2020), a Auto-confiança cresce com a Autoestima da criança, que vai sendo construída ao longo da vida e vai sendo afetada pelo desenvolvimento e edificada a partir das informações provenientes da família, escola e sociedade. É extremamente importante perceber o papel dos educadores nessa questão, pois exercerá influência direta na forma como a criança se percebe, como realiza as aprendizagens e na sua visão do mundo em geral.

Assim, as crianças não sofrem apenas influências dos pais, mas também dos professores e do sistema de ensino. E isso se repercute no rendimento escolar (ARANTES, 2010).

A educação escolar é um processo que interliga a convivência entre o professor e o aluno e, este estudo, favorece uma visão mais ampla do desenvolvimento emocional-afetivo da criança. Acredita-se que essa interação aprofunda-se no campo da ação pedagógica para que, dessa forma, esse processo conduza, construa e corresponda às necessidades do aluno. Afinal, é na concepção humanística de professor que o aluno se espelha.

A relação professor aluno não é um desafio, mas oportunidade de trocas de conhecimentos para a construção de aprendizagem. Freire (2006) ressalta a relação professor-aluno como um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação, ressaltando o diálogo com componente relevante a uma aprendizagem significativa. É preciso sempre que haja respeito mútuo entre as partes, para que o processo de construção, entre o professor-aluno seja, antes de tudo, constituído por sentimentos que possibilitem um clima de confiança. Portanto, cabe ao professor, favorecer aos alunos a oportunidade de aproximação, observando-o na construção ou superação das dificuldades no processo ensino aprendizagem.

Sendo assim, é importante compreender que essa relação é o principal elemento na interferência do processo de ensino-aprendizagem. A intenção é identificar a interferência dessa relação, para que dessa forma, possa ser possível o convívio entre ambos, visto que, a relação educador-educando é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da relação professor-aluno como fator de interferência positiva ou negativa no processo de aprendizagem de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como metodologia foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica, com o intuito de levantar as diferentes teorias referentes ao assunto, pesquisando-se em livros, revistas, sites da Internet.

2 TEORIAS COGNITIVAS E AFETIVIDADE – PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

Na visão de Piaget (1998), o desenvolvimento afetivo está vinculado de modo intrínseco e acontece de forma paralela ao desenvolvimento moral, onde a criança vai superando o período do

egocentrismo, compreende a importância das interações com os demais indivíduos e desenvolve a percepção do eu e do outro como referência.

Os sentimentos e as atividades intelectuais não compõem duas realidades separadas, sendo complementares, uma vez que o pensamento é sempre acompanhado de um significado afetivo. Assim, a afetividade e a cognição são inseparáveis na sua origem e evolução, tratando-se dos dois aspectos complementares de qualquer ação humana, visto que, em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente (PIAGET, 1983, p. 235).

O desenvolvimento intelectual é resultante da sociedade e do indivíduo, que ocorre já a partir do nascimento da criança. Entretanto, conforme Piaget (1998), dizer que o ser humano é ser social, não implica em escolher uma teoria que esclarece como o “social” afeta o desenvolvimento e as capacidades da inteligência humana.

A colocação do autor conduz a duas questões: compreender o que é ser social e entender como os fatores sociais esclarecem o desenvolvimento intelectual.

“O ser humano não é social do mesmo modo aos dois anos ou aos trinta anos de idade, e, conseqüentemente, sua individualidade não é a mesma nesses estágios distintos” (PIAGET, 1998, p. 423).

Embora Piaget afirmasse que o conhecimento é desenvolvido pela criança a partir de sua interação com o meio, considerava que todas as crianças se desenvolvem por meio de estágios até alcançarem o pensamento formal. Segundo Piaget (1998), cada período é descrito por aquilo que de melhor o ser humano consegue fazer nas respectivas faixas etárias. Todas as pessoas passam por esses estágios ou períodos, no entanto, o início e o fim de cada um dependem das características biológicas da pessoa e de fatores educacionais e sociais.

Para Piaget (1983), a afetividade não altera a estrutura no funcionamento da inteligência, mas, é a energia que estimula a ação de aprender. Poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até afetar o funcionamento das estruturas da inteligência.

Na perspectiva de Vygotsky, apenas é possível compreender completamente o pensamento humano quando se compreende a base afetiva. Do mesmo modo que na teoria de Wallon, Vygotsky acredita que pensamento e afeto são inseparáveis.

Aquele que separa o pensamento do afeto já nega, antecipadamente, a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. “[...] A vida emocional está vinculada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral” (VYGOTSKY, 1978 apud ARANTES, 2003, p. 17).

Tanto Vygotsky quanto Wallon alegam que não é possível separar afetividade e cognição. Vygotsky ressalta o pensamento com sua gênese na motivação, a qual inclui tendência, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

O aspecto emocional do sujeito não é menos importante do que os outros aspectos e é foco de preocupação dos profissionais da educação da mesma forma que a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial (VYGOTSKY, 2000, p. 146).

A emoção não é um instrumento de menor importância que o pensamento. A preocupação do educador não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a História, por exemplo, mas também que a sintam.

Na visão de Vygotsky (2020, p. 121), “[...] as reações emocionais precisam ser a base do processo educativo”.

A afetividade está sempre presente nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos. Ao ingressar na escola, torna-se ainda mais evidente seu papel na relação educador-educando. De acordo com Vygotsky (2020, p. 122):

As reações emocionais desempenham uma influência primordial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os educandos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, precisamos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente incentivadas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato cheio de emoção é recordado de modo mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente.

O professor que é afetivo com seus educandos favorece que se estabeleça uma relação de segurança e evita bloqueios afetivos e cognitivos, auxiliando no trabalho socializado e o aluno a superar erros e a aprender com eles.

A teoria de Vygotsky se baseia no desenvolvimento humano como resultado de um processo sócio-histórico. A questão principal é a aquisição de conhecimentos pela *interação* do indivíduo com o meio e, assim, o conhecimento é sempre mediado (VYGOTSKY, 1989).

Segundo Vygotsky (1989), a vivência em sociedade é fundamental para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. É pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental.

Além dos conceitos de funções psicológicas superiores, mediação e internalização, um conceito muito importante é o de zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1989), o aprendizado da criança começa muito antes dela frequentar a escola; a partir do primeiro dia de sua vida. O nível de desenvolvimento real é caracterizado como o nível de desenvolvimento que já está completo – a criança já internalizou determinada função, como por exemplo, amarrar os sapatos sozinha. Digamos que a criança

ainda não saiba amarrar os sapatos sozinha, mas que, com a ajuda de outra pessoa, ela consiga amarrar. Esse é o desenvolvimento potencial, isto é, o nível do desenvolvimento a que a criança vai chegar.

Diante disso, Vygotsky dá uma grande ênfase ao aprendizado e ao ensino escolar – o papel da escola é extremamente importante para detectar o nível de desenvolvimento potencial, reconhecer a zona de desenvolvimento proximal e elaborar atividades educativas que promovam o aprendizado e o posterior desenvolvimento. Além disso, o aprendizado pode criar a zona de desenvolvimento proximal, despertando processos internos de desenvolvimento, quando a criança interage com pessoas e quando em cooperação com os companheiros no ambiente escolar. Os processos uma vez internalizados passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A interação social ocorre no pensamento, memória, percepção e atenção. A motivação, a necessidade, impulso, emoção e afeto, partem por meio do pensamento. Outro fator, a importância da relação ensino-aprendizagem no aspecto emocional, ocorre por meio do que Vygotsky (1989) classifica como influência da educação no sentimento.

Dessa forma, se na visão de Vygotsky a emoção e o sentimento são fatores fundamentais no desenvolvimento cognitivo, é possível concluir que a escola é o local onde a intervenção pedagógica interacional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Wallon (1995), a criança é emocional por essência e gradualmente vai se constituindo em um ser sócio cognitivo. O autor estudou a criança num contexto, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência.

Para o autor, a afetividade se destaca na construção do indivíduo e do conhecimento e corresponde à primeira manifestação do indivíduo no meio social, garantindo acesso ao meio cultural. Nesse sentido, a emoção tem um caráter contagioso porque é visível e reduz o funcionamento cognitivo uma vez que dificulta o processo reflexivo. Quando a emoção não é transformada em ação mental ou motora, apresenta função desorganizadora. A posteriori, o autor analisa a afetividade e a inteligência e a predominância de uma em detrimento da outra ao longo do desenvolvimento. No entanto, o autor conclui que para haver desenvolvimento de fato é necessário que ambas estejam associadas ao longo da vida.

Sua teoria menciona dois fatores que constituem condições para cada estágio, que são os fatores orgânicos e sociais. Tais fatores ocorrem em cada estágio em determinada cultura e época. O autor indica cinco estágios de desenvolvimento, que são: impulsivo emocional, sensório motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade e adolescência (WALLON, 1995).

Em todos os estágios, os aspectos motor, afetivo e cognitivo reagem a estímulos internos e externos, representando a passagem do sincretismo para a diferenciação contida no processo de desenvolvimento. O afetivo tem sua origem na intercepção e apropriação, que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo.

3 A APRENDIZAGEM RELACIONADA COM A AFETIVIDADE

A aprendizagem está diretamente relacionada com a afetividade. A afetividade é essência do ser humano, que o leva a se vincular com os demais.

Algumas crianças sofrem muitas dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Sofrem problemas de relacionamento com os adultos, colegas e família, levando-os a terem problemas de aprendizagem (DE PAULA & MENDONÇA, 2009).

Na opinião de Cosendey (2020), para tentar modificar tal situação é preciso que os professores mostrem a seus alunos que eles são capazes de construir ideias, de se relacionar com as outras pessoas, estimulando-os a tentarem corrigir seus erros e suas atitudes. Nessa interação de professor-aluno, os aspectos afetivos e cognitivos exercem grande influência na aprendizagem, onde a falta de afetividade interfere de modo significativo nas dificuldades de aprendizagem.

Para se aprender é necessário que o professor tenha uma postura adequada, sem preconceito diante daquele aluno com dificuldade; e que tenha afeto por ele. O vínculo afetivo como sorrisos, choros, carinhos, etc. dá força e prazer aos alunos, seja como dificuldades ou não, ajudando-os a enfrentarem suas dificuldades (COSENDEY, 2020).

A aprendizagem não é só o que se aprende na escola, inclui também nossos hábitos, nossa visão de mundo, os aspectos da vida afetiva e os valores culturais. Portanto, o meio em que estamos inseridos, não só a escola, tem grande relevância em nossa aprendizagem. E para aprender, as crianças precisam estar inseridas em um local que se sintam bem, à vontade; e livre para exporem suas ideias e que ofereça oportunidades adequadas para sua aprendizagem.

Conforme Morales (2006), cada aluno tem o seu desenvolvimento na aprendizagem, é preciso que o professor fique atento a essas etapas do desenvolvimento do aluno, ajudando-o e facilitando sua aprendizagem com respeito, confiança e afeto.

Quando o aluno é respeitado pelo professor, ele se sente capaz e responsável por sua aprendizagem, buscando solucionar seus problemas e tornando-se ativo no seu desenvolvimento. Ele reconhece que está aprendendo e que pode aprender mais (OLIVEIRA, 2011).

As relações dentro de sala de aula que envolvem afeto entre professor e aluno e aluno e professor fazem com que o ensino-aprendizagem aconteça de forma positiva e harmoniosa. O professor que deposita expectativas positivas em relação a seus alunos faz com que seus alunos se sintam mais capazes de aprenderem, tornando a aprendizagem mais fácil; quando a situação acontece de forma inversa em que o professor deposita expectativas negativas, em que o fracasso do aluno já é esperado por ele a probabilidade disso acontecer aumenta (MORALES, 2006).

Oliveira (2011, p 38), também explica que "as expectativas dos professores são determinadas pelas características e pelos comportamentos dos alunos. Através da convivência o docente vai formando seus conceitos a respeito dos alunos e os expressa por meio das expectativas".

Desta forma, é imprescindível que o professor tenha cuidado nas expectativas que deposita em relação a seus alunos, seja no comportamento ou rendimento destes. O professor demonstra essas expectativas aos alunos em sala de aula na forma de como os trata em sala, dando mais atenção para aqueles que julga ter um bom rendimento e deixando de lado aqueles que acham que não terão bom rendimento. O professor precisa encorajar e apoiar os seus alunos, fazendo com que eles acreditem em si próprios. Com isso, os alunos irão cada vez mais se esforçar para corresponder essas boas expectativas.

Se os estudantes se esforçam por corresponder às expectativas dos professores, não será apenas porque estas expectativas são razoáveis, mas também devido à existência de uma relação interpessoal na qual os professores são vistos como pessoas basicamente dignas de confiança, amistosas, dotadas de calor humano e seguras a respeito de si mesmas (HAMACHEK, 1978, p. 85).

Sendo assim, eles não terão baixa autoestima e nem se sentirão inferiores, buscando sempre aprender, pois se sentirão capazes. A inferioridade é um fator presente nas relações afetivas em sala de aula e o professor é que faz com o aluno permaneça com esse sentimento ou não. Percebendo-se menos capaz que os demais, ele conseqüentemente terá um baixo rendimento escolar, levando-o a reprovação e até a uma evasão escolar.

O professor antes de expressar suas expectativas em relação aos alunos, precisa antes de tudo gerar expectativas sobre si mesmo. Se o professor confia em seu trabalho e acredita nele próprio, com certeza terá essa visão sobre os outros, no caso seus alunos.

4 A INFLUÊNCIA AFETIVA DO PROFESSOR E DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste momento, serão relatadas algumas observações feitas por Cosendey (2020), numa escola de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), onde foi possível perceber as diferenças entre os professores amigáveis e autoritários.

Segundo Cosendey (2020), o professor autoritário, em geral, segue uma tendência pedagógica tradicional, ficando na maioria das vezes distante dos alunos e não tendo nenhum tipo de afeto com os mesmos, não tendo diálogo. Preocupa-se apenas em transmitir o conteúdo, que é passado na lousa ou usando o livro didático, ficando mais distante ainda do aluno, pois este não participa de forma ativa no aprendizado. Os alunos, por sua vez, são sentados em fileiras, tiram as suas dúvidas com os colegas

do lado, pois não sentem a liberdade para chegar ao professor por medo e insegurança. Quando o professor não vai à aula, os alunos ficam felizes, não sentindo a sua falta.

Já a professora amigável, que dava liberdade a seus alunos e tinha carinho com eles, percebia que a aprendizagem acontecia melhor, pois eles chegavam até ela quando tinham dúvidas; havia diálogo entre eles e trocas de experiências. Ela se preocupava se seus alunos estavam compreendendo o conteúdo e procurava uma maneira de passar o conteúdo de forma que eles conseguissem entender; não havia autoritarismo. Todos os dias ela recebia cartinhas de seus alunos, beijos e abraços, ao contrário da professora autoritária que nada recebia. Quando a professora não ia à aula, os alunos ficavam tristes, dizendo que estavam com saudades.

Foi possível perceber então, que uma das razões para a dificuldade de aprendizagem deriva justamente de um mau relacionamento com o professor. Aquele professor com certo rigor e autoritarismo e não aceitando ser questionado e contrariado faz com que seus alunos tenham receio dele, não fazendo perguntas quando tem dúvidas e expondo suas ideias. Educador é aquele que está sempre aberto aos seus alunos, ouvindo suas opiniões, repensando sua prática.

Agora, será mencionada uma pesquisa realizada por Oliveira et al. (2020), que revelou que os professores consideram a afetividade na relação professor-aluno de fundamental importância porque influencia o processo ensino-aprendizagem que, por sua vez, dá-se por intermédio da construção de vínculos afetivos, do contato físico, da motivação e da linguagem que o professor utiliza com seus alunos, no dia-a-dia.

A pesquisa confirmou as hipóteses iniciais do trabalho sobre a necessidade de que o professor tenha talento, capacidade de adaptação e muito amor pela profissão – amor que se traduz em metodologias resignificadoras. Os professores entrevistados afirmaram que conseguem estabelecer vínculos afetivos, manter a motivação de seus alunos e criar espaços para o permanente diálogo.

Na opinião deles a relação existente entre a afetividade e o sucesso na aprendizagem é uma relação de reciprocidade, pois para o meio do afeto o professor consegue motivar seus alunos. A afetividade gera e mantém a motivação, tornando mais prazeroso e significativo o dia-a-dia na sala de aula, o que, por sua vez, favorece o sucesso escolar.

Os professores concluíram que ser um professor competente é possuir criatividade, habilidades humanas e técnicas na relação professor-aluno e na busca pelo conhecimento.

Todos os professores entrevistados possuem formação superior, pós-graduação, tempo médio de cinco anos de carreira e são efetivos em seus cargos.

A partir desse momento, será mencionado o resultado de uma pesquisa realizada por Segundo (2020), com cinco professores do Ensino Fundamental da rede pública de um município do Vale do Aço-MG, onde foi utilizado um questionário com três questões:

Pergunta 1: Na sua opinião, a falta de afetividade interfere na aprendizagem do aluno?

“Para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente, é necessário que haja entre educador e educando um bom relacionamento. Ambos têm que estar bem” (Professora A).

“Com certeza. O aluno aprende gostar primeiro do professor, depois do conteúdo. Acredito ser um princípio básico, principalmente no início da vida escolar” (Professora B).

“Sim. Quando há um bom relacionamento entre aluno e professor o sucesso do processo acontece de forma natural espontânea” (Professora C).

“Para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente, é necessário que haja entre educador e educando um bom relacionamento. Ambos têm que estar bem” (Professora D).

Os dados revelaram que profissionais estão conscientes de que a melhoria das salas de aula está para além de reformas na infraestrutura e compras e equipamentos de informática reconhecem também a importância da afetividade nas relações sociais no ambiente escolar.

Pergunta 2: Como o professor pode interferir para melhorar a afetividade no cotidiano escolar?

“O professor pode interferir de várias maneiras. O bom senso de humor, a ética, a clareza, a escuta, o tom de voz e até a estética colaboram para que a intervenção no cotidiano escolar seja afetivo e efetivo... O aluno aprende a confiar, espelha-se e cresce... conseqüentemente, há um contágio em todo o ambiente escolar” (Professora A).

“Respeitando a individualidade do aluno. Conhecendo suas necessidades e incentivando o respeito e a amizade no convívio diário” (Professora B).

“Nas grandes e pequenas ações do dia a dia. Respeitando, ouvindo e principalmente combinando, regras, posturas, enfim sendo um mediador” (Professora C).

“Primeiramente, o professor deve estar bem consigo mesmo, depois, deve procurar conhecer um pouco melhor o seu aluno, a realidade em que ele está inserido para que haja estreitamento das relações” (Professora D).

Esses dados revelaram que os educadores consideram que afetividade deve ser efetiva no âmbito educacional, uma vez que os mesmos respeitam as individualidades dos alunos, colaboram e intervêm para a promoção do bom convívio, combinando regras, discutindo sobre posturas, enfim sendo um mediador. Assim sendo, estão em consonância com as proposições interacionistas de Vygotsky (2000), ao considerar que a criança constrói seu conhecimento a partir da relação com seus pares e outros mais capazes. Relações essas, assim, permeadas pela afetividade.

Pergunta 3: Na sua opinião, a afetividade do professor facilita a aprendizagem?

“Sim. O professor que é afetivamente “bem resolvido” é capaz de amar, compreender mais, é capaz de ser mais tolerante, paciente e portanto mediar melhor o processo de aprendizagem... de todos. Há respeito às diferenças, há amor” (Professora A).

“Claro que sim. O professor, quando demonstra sua afetividade, harmoniza o ambiente, facilitando, assim, a comunicação e compreensão e o retorno é imediato” (Professora B).

“Sim e muito. É preciso exercitar para aprender e compreender. A afetividade do professor favorece uma boa disciplina e todos nós sabemos da relação entre disciplina e convivência e a importância dessas, para o sucesso na sala de aula” (Professora C).

“O professor amigo conhece melhor o seu aluno, entende o que se passa com ele, ganha a sua confiança e assim consegue envolver o seu aluno nas atividades escolares, gerando assim maior aprendizagem” (Professora D).

Esses dados dialogam com as proposições de Morales (2006, p. 8) sobre a dinâmica da afetividade no contexto da sala de aula em “que um sujeito se liga a outro pelo amor”. Entretanto, convém ressaltar que “a prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal” (BRASIL, 1997, p. 58).

O professor deve procurar conhecer as necessidades e dificuldades de cada aluno e trabalhá-las dentro do grupo, proporcionando atividade em que ele possa expressar seus sentimentos sem medo de ser criticado. Expressar sentimentos! Se há um clima harmônico, de confiança e respeito mútuo, de diálogo, os sentimentos fluem naturalmente. Quem sabe: exercitar a democracia, negociar, trabalhar em equipe. Primeiramente, adotando posturas, expressões, gestos e atitudes que demonstrem a importância dos sentimentos nas relações entre as pessoas. Desenvolvendo um trabalho tendo como base os valores e atitudes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível observar o quanto a afetividade é importante para que aconteça a aprendizagem, chegando, até mesmo, ao ponto de o aluno não aprender caso não se sinta conectado com o professor, por meio de um vínculo afetivo, por menor que seja.

Dessa forma, para que o processo de aprendizagem se torne prazeroso e atrativo para aluno e professor (na perspectiva de se considerar a afetividade), é preciso que se quebrem paradigmas anteriores em que a figura do professor fornecia informações e o aluno passivamente tomava notas: uma nova postura se torna urgente. Afinal, como Pedro Demo (2011) já comentou em uma de suas entrevistas: “para instruir, os professores seriam dispensáveis. A eletrônica cumpriria esse papel sem maiores problemas”.

É importante entender que o aluno pensa e sente, assim como intui, deduz... interage com e apreende o mundo por meio do sentir e do pensar. Entende-se que uma nova postura do professor precisa ser a que trabalha com este sujeito do modo como ele realmente entende o mundo: integralmente e não em partes. É uma postura em que se trabalha conjuntamente o sentimento e o pensamento, a emoção e a razão, evidenciando o quanto nossas estruturas cognitivas são irrigadas por nossos componentes emocionais.

Com isso, na aprendizagem, surge espaço pleno (espaço este que já não é mais tomado como uma contribuição a mais, e sim como uma necessidade) para frases impactantes, cenas de um filme, situações de humor, músicas, e outros recursos, que envolvam sentimentalmente o sujeito com a temática trabalhada.

O educador deve buscar, na beleza da vida, o entusiasmo de viver, de aprender, ensinar e não ter vergonha de ser feliz. E recomeçar quantas vezes for necessário. Alegrar-se a cada aprendizado de seus alunos e saber da necessidade de recomeçar a cada ano. Ele é um eterno aprendiz.

Os aspectos mencionados neste artigo necessitam de um olhar diferenciado de cada professor, este grande agente do processo educativo. Sua prática pedagógica deve ser planejada, organizada, de forma que o aluno seja o foco das atenções, não só no aspecto cognitivo, mas que contribua para a afetividade de laços entre colegas e os conteúdos escolares.

Há uma estreita relação entre a afetividade, a motivação e o processo ensino-aprendizagem. Uma relação dinâmica, cujos elementos são inseparáveis, indissociáveis, encontram-se fundidos e perpassam todos os momentos da aula.

Ao ser afetivo o professor utiliza o veículo que é a linguagem e assim, motiva o aluno, desperta o desejo de aprender mais a cada dia, a cada atividade proposta, que, por sua vez, requer compreensão, comunicação de sentimentos, dúvidas, anseios, inseguranças, dificuldades, habilidades.

O afeto é a mola propulsora de todas as relações humanas, forte e intenso o bastante para quebrar preconceitos, vencer obstáculos, suscitar desejos, fortalecer a autoestima, expressar sentimentos. Sem a afetividade não há relação possível entre professores e alunos, não há comunicação eficiente, não há motivação para aprender o que precisa e pode ser ensinado.

A capacidade de ser afetuoso é uma das competências fundamentais para o professor – sobretudo nas séries iniciais, uma vez que o aluno está construindo sua identidade como sujeito e como aluno no mundo e em sua vida escolar. Abraçar e beijar os alunos não significa necessariamente ser afetuoso, mas, planejar e executar para e com ele a melhor aula possível.

Dessa forma, o afeto se traduz em práticas realmente eficazes, produtivas. Ensinar e aprender passam a ser uma única trajetória que ambos, professor e aluno percorrerão, com entusiasmo.

A capacidade de compreender e ser afetuoso, tanto com relação às posturas adotadas, bem como na forma de dialogar, ensinar e avaliar os alunos marcará, sem dúvida, seu aprendizado, sua motivação e a imagem que ele constrói de si mesmo, dos outros e do mundo à sua volta.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

COSENDEY, A. G. S. **A Influência da Relação Professor-Aluno no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.ipag.com.br/ensaios/a-Rela%C3%A7%C3%A3o-Professor-Aluno-No-Ensino/52925576.html>. Acesso em: 17 maio 2020.

DE PAULA, E M A T.; MENDONÇA, F W. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.

SEGUNDO, T. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem**. A atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16314/1/Thatiana%20Segundo.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HAMACHEK, E. D. **Encontros com o self**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

MORALES, P. **A relação professor-aluno, o que é como se faz**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E. **O papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola**. Monografia de Graduação (Curso de Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, E. A. S. et al. **A Afetividade na Relação Professor-Aluno como Elemento Facilitador da Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Afetividade-Professor-e-Aluno/50841623.html>. Acesso em: 17 maio 2020.

PIAGET, J. **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SINTRA, T. **A autoestima e a aprendizagem da matemática**. Disponível em: <http://cne.fct.unl.pt/mod/resource/view.php?id=4891>. Acesso em: 20 maio 2020.

SIQUEIRA, D. de C. T. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/>. Acesso em: 17 maio 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 20 mai. 2020.

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

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Inês Boller¹

RESUMO: Os documentos norteadores da educação do Brasil passam por constantes transformações e isso interfere diretamente na ação docente, o último documento publicado em nível nacional é a Base Nacional Comum Curricular. Tal alteração intervém diretamente na vida escolar dos educandos e conseqüentemente em toda a comunidade escolar. Essa pesquisa se justifica em função da relevância em desvelar a dimensão da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dentro da Base Nacional Comum Curricular. O objetivo geral do presente artigo é investigar quais as alterações dessa diretriz no trabalho do educador e quais mudanças ocorrem no campo da matemática nos Anos Iniciais. Os objetivos específicos são: apresentar a Base Nacional Comum Curricular e suas mudanças para o cenário educacional; destacar os principais conteúdos para o ensino da matemática; expor uma pesquisa estatística de campo feita com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos como metodologia a abordagem bibliográfica, e a interventiva que ocorreu em uma escola pública municipal na cidade de União da Vitória-PR. Fortalecidos pelos autores de referência deste tema como: Arruda, Kinney e Silva. Diante das discussões atreladas concluiu-se a Base Nacional Comum Curricular foi criada para vencer a fragmentação dos documentos educacionais do país, isto reflete diretamente na prática do educador dentro de sala de aula, por tanto se faz necessária à absorção desse documento por todos os profissionais da área, para que suas práticas possam estar congruentes e unificados em prol do ensino de qualidade.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Estatística.

1 INTRODUÇÃO

Ao analisarmos os documentos que regem a educação no Brasil podemos observar que estes ao longo da História da Educação foram evoluindo, buscando sempre aperfeiçoamento por parte do Ministério da Educação (MEC). Mas a verdade é que os documentos muitas vezes ficavam fragmentados e nunca abrangiam toda educação básica nacional.

A partir desse inquietante começaram a surgir propostas para criar uma Base única para todo o país, tarefa essa que não foi fácil e demorou quase uma década para sair de uma mera proposta até sua conclusão, se é que podemos chamar de conclusão, mesmo porque sabemos das constantes mudanças sociais, talvez por isso tenhamos que nos acostumar com documentos com contínuas transformações na busca sempre do melhor para o ensino de nossas crianças.

¹ Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual do Paraná – Campus FAVIUV, Especialização em Educação Especial e Inclusiva – Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: boller1@hotmail.com

Justificamos por tanto a relevância de oportunizar diálogos contínuos sobre a Base Nacional Comum Curricular, pois é a partir dela que partirá o trabalho escolar dessa próxima década, no entanto devido a abrangência dessa diretriz objetivamos fazer uma breve apresentação dessa diretriz seguindo por discussões serão norteadas pelo tema o ensino e as mudanças que ocorrem no ensino de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental segundo a BNCC. Destacaremos os principais conteúdos para o ensino da matemática nos Anos Iniciais encerrando com a apresentação de uma pesquisa de campo sobre estatística, elaborada com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre o ensino de Estatística para os anos iniciais, Lopes (2008) aponta que o estudo de conceitos estatísticos e probabilísticos a partir dos anos iniciais mostra-se como essencial para a formação da criança. Dessa maneira, este trabalho propõe uma atividade de pesquisa para ser trabalhada com os anos iniciais e adaptada para qualquer ano do ensino fundamental. A atividade será baseada no ciclo investigativo apresentado por Silva (2013).

O objetivo da atividade é proporcionar ao aluno a função de pesquisador. Ainda, é possível trabalhar com diferentes situações por meio do ciclo investigativo e apresentar conceitos estatísticos que atendem aos objetivos apresentados no bloco de Tratamento da Informação.

Sabemos que as crianças dessa faixa etária ainda não tem maturação para absorver alguns termos matemáticos, porém a prática do ensino de estatística pode e deve ser trabalhado nessa fase aonde os pequenos começam a desenvolver mais profundamente seu raciocínio lógico matemático.

Começemos então desvelando brevemente o início da trajetória da Base Nacional Comum Curricular e o intuito principal de sua criação.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A educação nacional passa de tempos em tempos por reformulações e isso gera a criação de documentos sejam eles de caráter legislativo com a criação, revogação ou reformulação de leis ou documental com diretrizes, currículos, pareceres, etc. Desde a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, muita coisa mudou no país, seja socialmente, seja documentalmente. E nós enquanto educadores que somos precisamos acompanhar tais mudanças.

A verdade é que ao surgir um novo documento surgem com ele dúvidas, anseios, expectativas, enfim uma gama de sentimentos que inundam os pensamentos, conversas entre professores e gestores, tornando-se o centro de debates e reuniões pedagógicas. Com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) isso não seria diferente e toda essa movimentação é urgente, não apenas para aprender, mas para que as instituições educacionais, usando da sua autonomia, adeque seus currículos o mais breve possível colocando todo conhecimento da BNCC em prática.

A BNCC é o primeiro documento da educação que bebeu de fontes diversas para sua elaboração, inclusive a participação popular e de professores em debates, discussões, fóruns, seminários, o que é novo para nós, visto que os documentos publicados anteriormente ficavam a cargo de grupos isolados. Talvez por isso a BNCC tenha passado por três versões e demorado alguns anos para ficar pronta, sendo entregue a terceira e última versão em abril de 2017. Em 2018 ainda foram anexados conteúdos relacionados ao Ensino Médio, e a meta do Ministério da Educação é que a BNCC chegue às escolas para iniciar sua implementação ainda esse ano.

Vamos começar analisando seu primeiro nome Base, se procurarmos no dicionário o significado dessa palavra será: suporte, alicerce. Pois bem, objetivamente podemos afirmar que é a BNCC que nos dará os principais fundamentos para nortear e concretizar o trabalho de gestores e docentes frente à educação brasileira.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BNCC, 2017, p. 5).

Dentro de um país gigantesco como o nosso, onde encontramos variações em tudo, diversidade geográfica, populacional, cultural, etc é na educação que iremos nos encontrar, nos unir, tornando-nos apenas um. A pluralidade é algo lindo e nos torna únicos, mas se tratando de educação, onde conseguimos enxergar o futuro de nosso país faz-se urgente uma unificação para que todos possam caminhar juntos sem que nenhum de nós fique para trás rumo a tão sonhada educação de qualidade, a qual sonhamos e trabalhamos para alcançar. De acordo com isso devemos entender que

[...] um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2017, p.15).

A BNCC abrange todos os níveis da educação básica: a educação infantil (0 a 5 anos). Ensino Fundamental, que neste documento fica dividido entre anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Sendo esses ciclos atendidos por instituições públicas ou particulares e em âmbito “federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (BNCC, 2017, p. 8)

É válido enfatizar que a BNCC tem caráter normativo, ou seja, é um modelo, um padrão a ser seguido por todas as instituições de educação básica do país, seja de origem pública ou particular, e

compactua com o PNE (Plano Nacional de Educação), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394/96), as DCN'S (Diretrizes Curriculares Nacionais) e a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental de nove anos é dividido dois ciclos, Anos Iniciais – 1º ano ao 5º ano e Anos Finais – 6º ano ao 9º ano. Neste capítulo vamos nos atentar aos Anos Iniciais. Sabemos que o momento ao qual a criança chega no 1º ano finda um ciclo na Educação Infantil onde o foco era o aprendizado por meio do brincar e insere esse pequeno indivíduo numa nova realidade educacional.

As crianças chegam ao 1º ano ansiosas pelo poder transformador do novo, outras chegam receosas e com medo, algumas mesclam os dois ou mais sentimentos. Em verdade é que essa mudança de ciclo deve ser suave e tranquila, não apenas para as crianças, mas para as famílias também e é a gestão, professores e funcionários que devem fazer essa primeira ponte de apresentação da instituição para as famílias e suas crianças.

Muitas crianças comentam em suas falas iniciais que agora elas estudam na escola dos grandes, que agora elas vão aprender a ler e a escrever, a fazer continhas. Realmente é no 1º ano que se inicia o ciclo de alfabetização e letramento em português e matemática. Porém todo o conhecimento adquirido na Educação Infantil será suporte para essa nova fase.

A BNCC é enfática ao falar sobre o desenvolvimento integral do indivíduo e o protagonismo infantil, sobre a criança ter autonomia para desenvolver seu aprendizado, pensar, refletir, indagar, investigar, etc. É ainda nessa fase que a criança está em pleno desenvolvimento das suas múltiplas linguagens, para isso a instituição deve ampliar a oferta de estímulos diversos e que sejam do campo de interesse das crianças, pois isso potencializa suas interações e descobertas. (BNCC, 2017)

Dentre os temas abordados na BNCC acompanhamos no item 4.2 desse documento a área de matemática, tratamos da matemática muitas, ou, todas às vezes como um conteúdo teórico pouco relacionado a ações empíricas, porém é preciso olhar com novos olhos para todas as ocasiões de aprendizagens das crianças buscando a promoção de aprendizado com experiências.

Não estamos falando de comprar materiais e criar um laboratório de matemática em todas as escolas (apesar de ser uma ótima ideia), sejamos realistas e práticos, precisamos enxergar situações de aprendizagem dentro do cotidiano escolar, fazendo com que os alunos reflitam e interpretem o contexto de situações (BNCC, 2017).

A BNCC faz amarrações para que os conteúdos e objetivos não se percam pelo caminho, para que sigam uma linha do tempo na vida escolar das crianças, da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Muitos são os conteúdos mencionados na BNCC, dentre eles podemos citar: grandezas e medidas, localização de objetos no espaço, resolução de situações problema, probabilidade e estatística, dentre outros. Para isso o professor deve ter claro o objetivo que quer alcançar em determinada aula ou projeto, nesse aspecto a BNCC nos auxilia, pois ela tem em seu texto os objetivos prontos para cada conteúdo abordado. Esses objetivos são apresentados em códigos únicos, ou seja, se eu estou abordando um determinado conteúdo no 1º ano do Ensino Fundamental no Paraná eu sei que esse mesmo conteúdo também será trabalhado pelo professor de São Paulo ou do Acre, pois todos usarão o mesmo documento. Isso parece simples, mas em um país com a extensão do nosso é algo difícil de conseguir, no entanto que isso vem sendo abordado há anos e só agora foi concluído, o que torna essa ação fantástica. Sabendo quais objetivos e conteúdos trabalhar fica muito mais fácil planejada as aulas para alcançá-los.

[...] deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”, apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo (BNCC, 2017, p. 276).

Todos esses conteúdos devem estar interligados com as demais disciplinas, de maneira multidisciplinar fazendo com que as disciplinas conversem entre si. Perceba que podemos resumir todos esses objetivos concluindo que ao final do 9º ano o indivíduo precisa compreender os princípios básicos da matemática.

Arruda e Moretti (2002, p. 424), concordam que

Numa perspectiva transformadora, o ensino de matemática pode se configurar um recurso indispensável à cidadania ao instrumentalizar o cidadão com um conhecimento vinculado à realidade sócio-cultural que permita realizar uma leitura crítica no modelo de sociedade.

Para isso que devemos preparar nossos alunos, isso nos remete aos primórdios da matemática, pois foi essencialmente para isso que ela foi criada, para auxiliar o ser humano tornando sua vida mais fácil através do uso da matemática.

4 ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS: UMA PESQUISA DE CAMPO

4.1 Contexto investigado e aspectos metodológicos

A atividade aqui apresentada é uma adaptação do ciclo investigativo apresentado por Silva (2013). Esta atividade foi aplicada em uma escola da rede pública de União da Vitória - PR, com crianças/alunos na faixa etária de 6 a 7 anos do primeiro ano do ensino fundamental.

Segundo Silva (2013), o ciclo investigativo abarca as seguintes fases: definição da questão/objetivo, levantamento de hipóteses, definição da amostra, coleta de dados (incluindo escolha dos instrumentos e metodologia), classificação dos dados, registro ou representação dos dados, análise/interpretação de dados e conclusão. Com esta atividade, o aluno desempenha papel principal na construção de conhecimento por meio do ciclo investigativo. Ainda, é possível destacar como objetivos da atividade o estabelecimento de relações entre as informações obtidas e a leitura e interpretação de gráficos.

4.2 Desenvolvimento ou discussões

Em um primeiro momento, foi feita uma conversa com as crianças sobre as suas brincadeiras preferidas. Na conversa estimulou-se a discussão acerca de brincadeiras mais antigas e outras mais recentes, possibilitando uma reflexão sobre o tema. Uma menina comentou que gostava de brincar com carrinho, após essa intervenção o aluno “R” falou “Você não pode brincar disso porque é de menino” nesse momento levantou-se também uma discussão em relação a brincadeiras que na visão das crianças eram consideradas próprias para meninos e para meninas.

Sabemos que essa relação de brincadeira a um determinado gênero segue padrões de grupos sociais a qual a criança está inserida desde pequena como a família e a diversos fatores pré-estabelecidos da sociedade a qual ela faz parte como comerciais de televisão, imagens, desenhos e cantigas infantis, e toda informação publicitária que ficam incutidas no inconsciente do pensamento infantil desde muito pequena, como pontua Campos (2014, p. 2)

Meninas e meninos não têm comportamentos pré-definidos (sic.) para cada um dos gêneros, não se relacionam à priori de forma sexista e nem possuem concepções naturais do que é ser homem e ser mulher. Suas relações acontecem subjetivadas por construções oriundas das relações desenvolvidas nos seus diversos espaços de convivência [...].

Para concluir essa questão de gênero em relação a brinquedos e brincadeiras fizemos questionamentos e comparações às quais os próprios educandos chegaram a conclusão de que a criança pode escolher a brincadeira ou brinquedo que mais lhe agrada, o importante é divertir-se.

Após essa conversa foi proposto às crianças uma atividade para casa. Os discentes fariam uma entrevista com um adulto de sua família no intuito de identificar quais foram às brincadeiras que ele

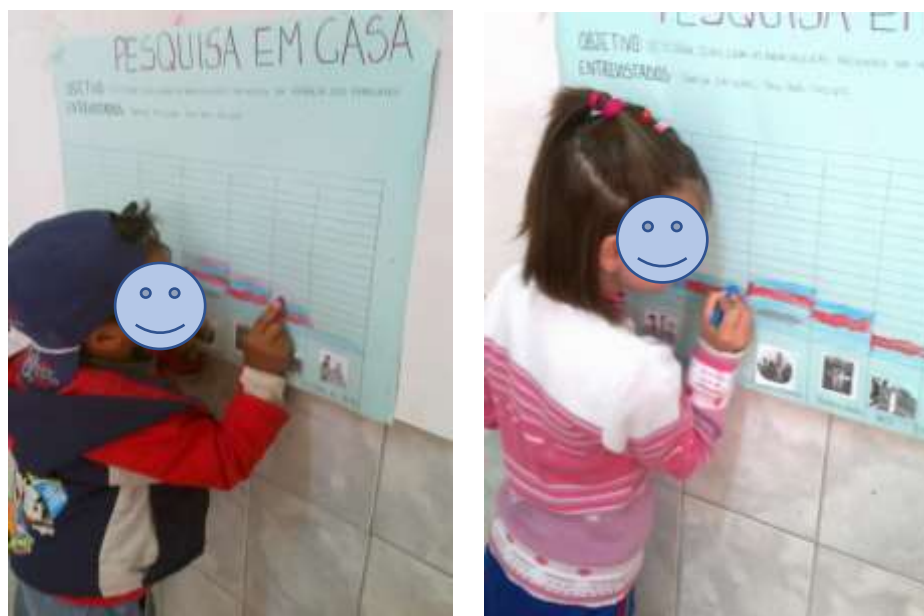
(adulto) conhecia e que fizeram parte de sua infância. Isso foi marcante para as crianças, pois muitos pais tiveram a oportunidade de voltar, ao menos na memória, aos tempos de criança e isso rendeu boas histórias, algumas famílias chegaram a mostrar álbuns de fotos antigas e outras chegaram a propor as brincadeiras para que a criança a conhecesse.

No retorno à escola os alunos puderam expor além do resultado da pesquisa muitas outras contribuições para seus colegas. No entanto é preciso ressaltar que cerca de metade dos questionários não retornou na data prevista e outros nem chegaram a ser entregues o que atrasou a continuidade da atividade em alguns dias. Tal circunstância faz essencial reforçar a nossa fala constante sobre a importância da participação das famílias de maneira ativa no processo educativo das crianças.

Os dados foram coletados pelas crianças a partir de um questionário com perguntas de múltipla escolha. As respostas foram apresentadas de maneira escrita e com desenhos para que os alunos pudessem aplicar a entrevista. Optou-se por inserir um desenho que representasse a brincadeira, pois se tratava de crianças em fase de alfabetização.

No dia seguinte conversamos sobre o resultado das entrevistas e verificamos quais as respostas saíram com mais frequência. Posteriormente, elaboramos um gráfico com cartolina colada no quadro, assim como mostram as figuras 1, 2 e 3.

Figuras 1 e 2 - Alunos produzindo o gráfico a partir das entrevistas realizadas em casa com a família.



Fonte: Produção do próprio autor.

Na cartolina, foi desenhada uma coluna para representar cada brincadeira presente no questionário, esse cartaz foi elaborado previamente na hora atividade para encurtar o processo. Posteriormente, em sala, cada criança pode contribuir com os dados coletados pintando um espaço na

brincadeira correspondente a resposta do familiar que foi entrevistado. Feito isso a turma realizou a análise coletiva das informações obtidas a partir de alguns questionamentos levantados pela professora, como: “Qual brincadeira teve mais votos? Por quê?”. Algumas respostas surgiram na tentativa de responder a professora. Um dos alunos respondeu “Apareceu mais pega-pega, porque tem mais quadradinhos pintados”. Questionou-se também qual foi a segunda brincadeira que os entrevistados mais gostavam? Qual recebeu menos votos? Alguma não recebeu votos? Entre outras.

Figura 3 - Análise do gráfico, as crianças observavam e respondiam as interações da professora.



Fonte: Produção do próprio autor.

Observamos durante as falas que os alunos fizeram uma leitura rápida das informações e quando alguma criança interpretava uma pergunta de maneira equivocada os próprios alunos encontravam meios de explicar para o colega qual era o equívoco fazendo com que o grupo interagisse e trocasse informações entre si, com pouca ou quase nenhuma intervenção por parte do professor.

A BNCC aborda que as crianças e jovens devem ser protagonistas de seu aprendizado, essa situação mostra um momento rico de protagonismo no qual nós professores podemos parar, ouvir, refletir e avaliar a criança formando essa estrutura lógica de pensamento enquanto elas interagem entre si.

Kinney e Wharton (2009, p. 23) contribuem com essa ideia:

Devemos reconhecer que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem. Isso significa colocá-las no centro do processo, garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista.

Para o encerramento da atividade, a turma participou das brincadeiras expostas no gráfico e o cartaz foi exposto para toda comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC chegou para iniciar um novo ciclo na educação brasileira com o intuito de findar a fragmentação das políticas públicas educacionais do país, buscando estabelecer metas a nível nacional, começando pela maneira que foi criada, onde representantes das principais esferas relacionadas à educação foram consultados, diferentemente de documentos antecessores.

A junção de todas as contribuições realizadas em debates, discussões, fóruns, seminários gerou um produto final único e completo que têm como meta principal assegurar aos educandos as aprendizagens essenciais, o saber e o saber fazer, preocupando-se em formar o indivíduo de maneira integral.

Trabalhar a matemática é uma das partes desse processo. Dentre diversos conteúdos há na BNCC a proposta de abordar o ensino de estatística e probabilidade já nos primeiros anos da escola, com questões simples como a apresentada neste trabalho. A pesquisa adquire consistência com o uso de alguns procedimentos científicos, como a organização de dados de forma livre, a montagem de tabelas ou gráficos.

O registro também é de extrema relevância e pode ser elaborado com desenhos, palavras, frases ou um pequeno relatório como conclusão, dependendo da faixa etária da criança e o nível de alfabetização em que se encontra.

Com a análise de fala das crianças que participaram desta atividade, é possível identificar que mesmo sem o conhecimento sobre termos matemáticos como tabela, gráfico, coleta e análise de dados dentre outros, as crianças possuem condições de produzir, identificar e compreender as informações mais importantes da pesquisa abordada.

A pesquisa é uma dentre tantas outras formas de propiciar a construção de conhecimentos, o diferencial positivo dela é que envolve o trabalho colaborativo entre toda a turma propiciando momentos de interação onde os alunos conseguem expor suas impressões sobre o tema abordado demonstrando a aquisição de conhecimento sobre o tema abordado. É a partir dessa participação ativa do educando no processo do ciclo investigativo que os procedimentos ganham sentido para o indivíduo e corroboram para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Joseane Pinto de; MORETTI, Mércles Thadeu. **Cidadania e Matemática: um olhar sobre os livros didáticos para as séries iniciais do Ensino Fundamental**. Contrapontos, n. 6, p. 423-437, setembro/dezembro de 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em: 29 maio 2020.

CAMPOS, Míria Izabel. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras da Educação Infantil**. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA “América Platina: fronteiras de diversidade, resistências e rupturas”. Anais. Dourados/MS: UFGD, 2014.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emília**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOPES, C. E. **O ensino de Estatística e da Probabilidade na Educação Básica e a Formação dos Professores**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 57-73, jan./abr. 2008.

SILVA, E. M. C. **Como são propostas pesquisas nos livros didáticos de Matemática e Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. – EDUMATEC – Universidade Federal de Pernambuco, 2013. (Dissertação da Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica).

ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Flávia Jaqueline Tavares de Moraes¹

RESUMO: O presente artigo apresenta uma breve reflexão sobre a arte na educação básica evidenciando o jogo como um objeto de ensino e aprendizagem no qual torna-se uma ferramenta para o desenvolvimento. O objetivo principal perceber a arte na educação básica. A metodologia utilizada a partir de revisão bibliográfica de trabalhos científicos, documentos e autores buscou identificar assuntos referentes ao tema, sendo palavras chaves: Educação básica, teatro, jogo. Como resultado Japiassu (1998), Cavassin (2008), Spolin (2007, 2008) leis LDBEN 9394/96 e 11274/06, documentos do MEC – Ministério da Educação e Cultura Parâmetros Curriculares Nacional de Arte e RCNEI Referencial Curricular Nacional Educação Infantil, foram fundamentais para percebermos como a arte é fundamental na Educação Básica.

Palavras chaves: Educação Básica. Teatro. Jogo.

1 INTRODUÇÃO

Para Cavassin (2008 p.11), podemos definir a arte como:

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. A arte proporciona prática criadora à luz das relações sociais, culturais e estéticas levando em conta as transformações nas novas configurações de tempo e espaço. Compreendê-la como processo social, é, portanto, chamá-la de produção cultural e conhecimento humano. As transformações históricas que se operam nas estruturas artísticas e suportes físicos e materiais possibilitam atualização e construção do conhecimento artístico, já que é um produto social que utiliza recursos técnicos e forças produtivas que contribuem para determinar o grau de desenvolvimento da produção da sociedade e impulsiona as relações de distribuição e consumo da produção estética. O processo representa uma teia de relações humanas baseadas em produções simbólicas, estéticas e críticas que interferem no tempo e espaço humano.

Diante da definição da autora, verificamos a importância de entendermos o teatro como arte que está ligado a educação, o presente artigo aborda a educação básica utilizando os RCNEI Referencial Curricular Nacional Educação Infantil e PCN Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere ao Ensino do Teatro. Não utilizaremos a BNCC Base Nacional Curricular Comum 2017, devido este documento ser recente e requerer um estudo aprofundado sobre quais direções a educação deverá seguir.

¹Formada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. E-mail: flaviajaqueline831@gmail.com

O objetivo é desenvolver algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico que utiliza o teatro como ferramenta lúdica e de aprendizagem. Para desenvolvermos este artigo utilizamos a pesquisa bibliográfica e em diversos sites de pesquisa, utilizando como palavras chave: educação, arte, teatro, lúdico. Foram pesquisados diversos textos dos quais os que constam nas referências são utilizados para a construção deste artigo.

Segundo Jupiassu (1998 p.18), a educação básica requer um avanço no que se refere ao teatro e as artes num geral, segundo este autor:

As artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, multilateral, holística, total do ser humano (SAVIANI, 1997) o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

Afinal, questiono qual a utilização do teatro na educação básica? Uma vez que a formação do professor não aborda diretamente o teatro como ferramenta, como recurso para a formação.

2 ARTE NA EDUCACÃO BÁSICA

A educação brasileira passou nos últimos anos por processos de significativas mudanças, em 2006, com a Lei nº 11.274/06, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos e instituiu a obrigatoriedade do ingresso das crianças nas escolas aos seis anos de idade.

Esta reorganização do ensino fundamental de nove anos que inclui crianças de seis anos nesta modalidade de ensino na qual deverá ser alfabetizada, ou seja, ler, escrever e produzir textos com autonomia e desenvoltura.

Anteriormente a LDB 9394/96 enfatiza que “cada município, e supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental”, ou seja, incluir crianças de seis anos na escola e ampliar de oito para nove anos de duração a Educação Fundamental. Em 2006, pela Lei 11.274 ocorre a alteração da redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96, organizando desta forma o ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade.

A proposta desta mudança é diminuir os índices de fracasso escolar, garantindo que as crianças tenham um tempo maior no ambiente escolar. As orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), elaboradas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), argumentam e justificam que essa ampliação do período de escolarização obrigatória reside

na constatação do ingresso tardio das crianças dos setores populares na escola. Verifica-se que as crianças de seis anos de idade das classes sociais médias e altas já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino pré-escolar ou na primeira série do ensino fundamental.

A Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Acordo com Jupiassu (1998 p. 21):

O desenvolvimento da observação em escola da rede pública de ensino fundamental se deve ao fato de nela ser possível encontrar um contexto mais diferenciado do ponto de vista social, no que se refere ao agrupamento de sujeitos por séries de semelhante faixa etária. O ambiente multicultural da escola pública oferece maiores possibilidades para que ocorram frequentes interações entre sujeitos de diferentes classes e grupos sociais oportunizando a prática da tolerância no confronto, inevitável, de valores éticos, linguísticos, morais, religiosos, econômicos e sociais distintos. A Escola Pública é um fórum privilegiado para o exame das interações entre sujeitos mediados pedagogicamente porque se constitui num meio sócio cultural mais rico e diversificado.

Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o uso do ensino de Arte se faz de maneira imaginativa, envolvente e estimuladora, buscando instigar a criatividade e a capacidade de criar e inventar das crianças. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 19).

Devido está diversidade o teatro está inserido na educação como uma maneira lúdica de promoção de aprendizagem, nos Parâmetros Curriculares Nacionais elencam a importância de identificar os diversos conteúdos de conhecimento artístico. A abordagem dramática na educação admite a importância do teatro infantil e considera-o como base da educação criativa. O teatro na escola, de acordo com os PCNS, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

O PCN-Arte refere-se não apenas ao Teatro, mas também às outras três linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais e Música) já que de acordo com o documento a polivalência das linguagens é presença fundamental no currículo escolar.

Para todas as linguagens, os PCN-Arte fazem atribuição às múltiplas linguagens no currículo e a dimensão de produzir, apreciar e contextualizar a arte como experiência estética e de educação cognitiva.

As aulas de Arte para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem partir da soma da ludicidade com a instigação do interesse do aluno pelo conteúdo apresentado. É a união destes fatores que podem gerar no aluno a vontade pela prática, fazendo com que formule argumentos e questionamentos.

Os elementos do teatro são os mais diversificados possíveis, no que se refere à transformação do ator em personagem torna-se inevitável quando o mesmo assume para si a interpretação do conto de tradição oral para isso utiliza-se de vários jogos teatrais para expor aquele momento.

Spolin (2007, 2008) evidencia os jogos teatrais para o cotidiano da sala de aula nos quais vários conteúdos podem ser mediados em diversas áreas disciplinares.

O jogo para esta autora vai muito além do ato de brincar para ela são “habilidades e estratégias” que se ampliam.

Incentivar o gosto, resgatar a importância da oralidade, consolidar a relação entre a história, interpretação, criatividade e imaginação abrangendo o ouvinte é uma tarefa fundamental para o contador de histórias, pois é dele a responsabilidade de um bom entendimento e encantamento para que novas vivências, aprendizados, socialização entre outras possibilidades ocorram.

Conforme Spolin são necessários três pontos para que os jogos teatrais auxiliem no processo da tradição oral seja construída de forma acolhedora: “foco, instrução e a avaliação”.

Esta autora visa promover os jogos teatrais como mais um recurso para a aprendizagem. Ela se refere ao conceito de “foco” como viabilizador de direcionamento que o professor como mediador pode organizar dentro de regras estabelecidas habilidades no aluno, pois os jogos teatrais bem como qualquer outro jogo que em sua maioria carregam um caráter social e buscam a resolução de problemas.

A “instrução” segundo ponto evidenciado pela autora é o que oportuniza o jogo na direção do foco. Segundo ela: “A instrução pode ser evocativa, plena de potencialidades; pode ser um catalisador estimulante, provocante”.

E finalmente o terceiro ponto elencado por Spolin (2007) é a avaliação que tem um novo significado o de “contabilizar” o que se aprendeu, aprendeu e aconteceu durante o jogo que tanto professor como os envolvidos no jogo verbalizam sobre o como fazer.

Esta autora salienta os diversos tipos de jogos alguns deles são: os jogos de aquecimento, de movimento rítmico, de transformação, que ela apresenta detalhadamente sendo seu intuito maior a “liberdade, intuição e criatividade”.

O jogo teatral conforme Spolin “pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema educacional específico.” (SPOLIN, 2007, p.5), sendo este um exercício de improvisar.

Segundo Viola Spolin (2008): “os jogos teatrais são possíveis conteúdos que favorecem metodologias que podem contribuir para aprimorar “habilidades e estratégias”.

Ela caracteriza os jogos teatrais em diversas possibilidades que a contação de história pode ser utilizada e também pode aumentar significativamente a oralidade, interpretação, criatividade e imaginação.

Para esta autora os jogos teatrais no processo da tradição oral são divididos em três eixos: “foco, instrução e a avaliação”.

Para Spolin (2007) o conceito de “foco” ajuda o professor para direcionar e se organizar as regras e habilidades. A “instrução” organiza o jogo para que possa desenvolver o foco. E a avaliação é “contabilizar” o que foi aprendido durante o jogo. Ela também salienta tipos de jogos: de aquecimento, de movimento rítmico, transformação.

Os jogos e brincadeiras incentivam diversas experiências, propiciam a interação com o outro, organizam seu pensamento, tomam decisões, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos. Também, auxiliam o desenvolvimento motor, da linguagem, da percepção, da representação, da memória, do equilíbrio afetivo, da apropriação de signos sociais e das transformações significativas da consciência infantil.

A presença dos jogos no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado. Torna as aulas mais vivas, dinâmicas e atrativas, possibilita à criança a ampliação de conhecimentos e facilitando o processo de ensino e aprendizagem, já que leva a um aprendizado expressivo, gradativo e eficaz, possibilitando a todos inseridos no processo educativo que vislumbrem que esse método efetivamente leva a resultados significativos para o trabalho método efetivamente levam a resultados significativos para o trabalho educativo.

Os jogos podem ser competitivos, cooperativos ou como sempre, passatempo ou diversão. Podem-se incluir como jogos, as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua, bem como as brincadeiras infantis de modo geral.

Para brincar são utilizados diversos meios como: jogos, brinquedos, objetos, meios de comunicação e tudo que for possível de uso, pois o universo criativo infantil é vasto, bem como diferentes espaços, ambientes e contextos.

Por meio do brincar ocorrem estruturas motora, cognitiva e social, proporcionadas na família, na escola, na troca com seus pares, com adultos.

O lúdico na aprendizagem abrange diversos caminhos que não são simples brincadeiras ou passatempo, é algo significativo que desenvolve capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem.

A escola é um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento no qual o lúdico pode ser utilizado como proposta pedagógica para que estes aspectos sejam construídos através do jogo, da brincadeira e do brincar em si.

Desenvolver o lúdico na aprendizagem no ambiente escolar requer do professor habilidades para adequar o brincar aos conteúdos que serão aplicados no dia a dia com planejamento, sistematização, mediação e promoção de situações para habilidades diversas.

O brincar é algo social na maioria das vezes as brincadeiras desenvolvem habilidades através das trocas como seus pares, familiares, professores. A criança por meio do brincar cria situações imaginárias que lhe permitem vencer obstáculos, assimilar conhecimentos, interagir com objetos, criar e recriar situações que lhe incomodam ou acomodam. É na brincadeira que a criança amplia o conhecimento, pois ela pode fazer de conta que age de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera e ela ainda não um exemplo disso é o brincar de casinha ao cozinhar utilizando o fogão (BRASIL, 1998).

Por meio do exemplo acima percebemos o quanto o brincar é importante, pois através dele a criança desenvolve, conhece e compreende, adquire habilidades para o aprendizado e se expressar no mundo que o cerca.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. Infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Nas situações em que a criança é estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento (BRASIL, 1998).

É importante mencionar que as brincadeiras são diferentes dos jogos por terem regras simples ou não terem regras, não se necessita de quadras, tabuleiros, instruções, treinamento, peças ou dispositivos especiais para delas se participar. Devido à sua simplicidade, brincadeiras são feitas por crianças, por ser livre de regras e objetivos pré-estabelecidos, é solta e despreocupada, o que proporciona certa liberdade.

As crianças brincam para gastar energia e se divertirem. Na maioria das vezes, utilizam um brinquedo e é visto pelos adultos como um objeto auxiliar da brincadeira, mas para as crianças isso vai além. Ela o vê como uma fonte de conhecimentos e um simulador da vida real.

Diante disto para o desenvolvimento dos jogos com finalidade de mais um recurso a escola e a família deve ser parceiras, o jogo deve ser um meio de oferecer às crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador e planejado, planejado porque o jogo pelo o jogo não consegue se pode traduzir em possibilidades de aprendizagem de várias habilidades, só com um planejamento e adequação do conteúdo aos jogos é que será possível se atingir os objetivos propostos.

Os professores devem ter no jogo um auxiliar na transformação conteúdos que não trazem interesse para as crianças em atividades prazerosas já que tem a função de levar ao raciocínio, empenho, abstração, cumprimento de regras e vontade de aprender, por outro lado, quando há interesse no que está sendo apresentado, constata-se que a aprendizagem acontece, e os jogos, sob esse enfoque, são muito mais do que um passatempo são meios indispensáveis para a promoção do conhecimento, autonomia e protagonismo.

O professor deve, nesse contexto, empenhar-se no papel mediador e estimular a interação com a língua escrita e, na alfabetização, a criança deve atuar como sujeito do processo de aquisição dessa linguagem, com relação com o meio, com seus pares, professores e com ela própria.

O papel do professor será de assegurar a utilização dos jogos e brincadeiras de tal forma que possibilite ao educador descobrir vivenciar, modificar e criar as regras e acompanhar o educando durante a prática da atividade mediando às situações, facilitando sua integração ao ambiente e participando em todas as oportunidades.

O lúdico hoje tem um papel importantíssimo na aprendizagem, pois através dele é possível contornar um grande problema encontrado no processo de aprendizagem, que é o desinteresse que pode ser adquirido pelo aluno ao se deparar com o conteúdo didático que não desperte seus interesses.

A variedade lúdica como recurso pedagógico e referencial da cultura, que simboliza a história de um povo e nesse contexto, o jogo tem uma ligação com historicidade dos antepassados da humanidade que deixaram um legado de modalidades lúdicas que servem como entretenimento, lazer e prazer.

Cabe salientar que ao longo da história da educação, a utilização do lúdico com enfoques diferentes foi feita por grandes pensadores da educação, estabelece que o jogo não é somente uma atividade pedagógica a ser incluída no âmbito escolar, mas como uma ação que proporciona resultados positivos e que é um recurso de extrema relevância para o desenvolvimento da criança.

No que se refere os jogos são importantes no processo de alfabetização das crianças é possível alcançar inúmeras ações que oportunizam uma aprendizagem eficaz, nas quais o jogo pode ser

extremamente interessante como instrumento pedagógico, pois incentiva a interação e desperta o interesse por ser prazeroso.

A importância dos jogos na educação é a de favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, pois contempla uma reflexão sócio-histórica do movimento que proporciona a investigação e a problematização das práticas culturais do dia a dia sistematizando seu aprendizado.

Ao professor é imprescindível atingir uma consciência de que o jogo fornece informações a respeito da criança, sobre suas emoções, interações, mobilidade, formação entre outros, com a ludicidade a criança descobre o mundo a sua volta.

Na prática pedagógica facilitadora do ensino/aprendizagem é preciso entender que o ensino atinge um nível muito mais satisfatório quando desperta o interesse nas crianças, mas em muitas das vezes para conseguir isso o educador transformará por meio do lúdico a alfabetização em um processo dinâmico e criativo através de jogos, brinquedos, brincadeiras e músicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos concluir é que utilizar-se tradição oral em conjunto com os jogos teatrais é um ótimo recurso, porém, temos que ter em mente que contar histórias não é interpretar as histórias apesar dos indicativos que podem surgir quanto entoamos a voz, descrevemos minuciosamente uma personagem entre outras características teatrais, podemos sim utilizar de diversos recursos provenientes do teatro.

O lúdico é hoje o melhor aliado para aprendizagem, pois proporciona tanto para o professor quanto para o aluno o prazer durante o processo de aprendizagem e principalmente na aquisição de conhecimento.

Sabemos que experiências de professores que já utilizam o lúdico com resultados positivos em sua prática, mostrando que o planejamento e a base teórica são fundamentais na utilização do lúdico como recurso de aprendizagem.

A pertinência do lúdico dentro do processo de alfabetização assegurados pelos jogos, que por muito tempo como já vimos no capítulo anterior fizeram parte da didática de grandes educadores do passado, atualmente são de necessidade absoluta e indispensável no processo educativo.

Os processos pedagógicos oportunizam, através da mediação, as mais variadas situações para que a aprendizagem seja significativa, entendendo sua realidade, bem como a possibilidade de alcançar sucessos no processo de alfabetização.

A alfabetização e o lúdico são inseparáveis. O ambiente lúdico é o mais propício para a aprendizagem e produz verdadeira aprendizagem da alfabetização e do letramento.

O ato brincar pedagogicamente deve estar incluído no dia-a-dia das crianças. Dessa forma desenvolverá capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética.

Antes de tudo devemos entender o brincar como uma atividade própria da criança, dessa forma, ela se movimenta e se posiciona diante do mundo em que vive. Na alfabetização ela não brinca por brincar, ela brinca com propósitos e com um olhar pedagógico planejado.

Os jogos precisam estar no planejamento do professor e ele deve motivar as crianças na criação de novos jogos. As atividades lúdicas auxiliam na alfabetização e no letramento, mas precisam chegar aos alunos com planejamento e metodologia para que os conteúdos sejam bem aproveitados.

O direcionamento da aprendizagem deve ser feito pelo professor bem como a resolução dos problemas, questionamentos e as suas soluções, desenvolvidos com as crianças no processo de alfabetização lúdica, cabe também, ao docente o desenvolvimento de metodologias e o registro avaliativo dos processos e progressos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 16 maio. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos: 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 10 maio 2020.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** *Revista Científica/FAP*, [S.l.], dez. 2008. ISSN 1980-5071. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624/963>. Acesso em: 15 maio 2020.

JAPIASSU, R. O. V. **Jogos teatrais na escola pública.** *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/php.scielo>. Acesso em: 18 maio 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

O VALOR DO LUDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roberta Cardoso Garrido Domingues¹

RESUMO: O brincar na Educação infantil é de extrema importância, o objetivo deste trabalho é exatamente enfatizar sobre a importância do brincar na Educação infantil e refletir na importância da ação do educador promovendo a evolução da criança em seus aspectos, cognitivo, social e afetivo, brincar é importante para o seu desenvolvimento integral, pois é através da brincadeira que a criança se desenvolve, constrói pensamentos e o seu próprio jeito de ver o mundo. Para o pleno desenvolvimento ela precisa aprender com o outro estabelecendo vínculos, pois a aprendizagem se dá na interação com adultos ou com outras crianças. Suas vivências e sentimentos devem ser respeitados fazendo dela um ser único, singular que tem a sua própria maneira de estar no mundo.

Palavras-chave: Brincar. Educação. Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Sempre consideramos o “brincar” um elemento essencial no cotidiano escolar em que se deve aproveitar cada minúcia da atitude das crianças para favorecer o processo de aprendizagem. no entanto, hoje, atuamos na área de educação infantil e vemos o quanto ainda há preconceito e mal aproveitamento deste momento do brincar.

Neste trabalho de pesquisa busco trazer a reflexão da importância do brincar na educação infantil baseada no pensamento de alguns importantes educadores.

Vamos juntos refletir e descobriremos juntos que brincar é coisa séria para os educadores e muito prazerosa para as crianças.

É importante conhecer um pouco da história sobre como as brincadeiras e jogos, que passaram a ter um novo olhar e significado no decorrer do tempo.

Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.

Brougère (1993, p.87, apud KISHIMOTO, p.108), que completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza

¹ Professora de educação infantil na rede pública de ensino (prefeitura) Licenciatura em Pedagogia pela UNINOVE; Especialização em Educação Infantil e-mail: rcgarrido@yahoo.com.br

psicológica e inclinações. Tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublima sua espontaneidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao surgir, no século XIX, a psicologia da criança recebe forte influência da biologia e faz transposições dos estudos com animais para o campo infantil.

Claparède (1956), procurando conceituar pedagogicamente a brincadeira, recorre à psicologia da criança, embebida de influências da biologia e do romantismo. Para o autor, o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural como postula psicologia e a pedagogia do escolanovismo.

Para que a criança se desenvolva ela precisa aprender com o outro estabelecendo vínculos, pois a aprendizagem se dá na interação com adultos ou com outras crianças. Suas vivências e sentimentos devem ser respeitados fazendo dela um ser único, singular que tem a sua própria maneira de estar no mundo.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

Na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa, semelhantes às do Romantismo e da Biologia. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget (1975), distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos.

A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem.

Embora dotada de grande consistência, a teoria piagetiana não discute a brincadeira em si. Piaget adota o uso metafórico vigente na época, da brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.

Para o brincar é um fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento não deriva da representação de fatores externos, mas sim, da interação da criança com o meio ambiente. O processo adaptativo de acomodação e assimilação é o meio pelo qual a realidade é transformada em conhecimento.

No brincar, a assimilação predomina e a criança incorpora o mundo à sua maneira sem nenhum compromisso com a realidade. Nesse sentido, o brincar é uma parte ativa, agradável e interrogativa do desenvolvimento intelectual.

Na visão sócio histórica de Vygotsky (2003), a brincadeira é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Para Vygotsky (2003), a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico ação real e moralidade” (BAQUEIRO,1998).

O ambiente escolar como um todo deve ser um espaço dinâmico que favoreça as interações e as aprendizagens de todas as crianças.

Segundo Kishimoto (1998), o brinquedo representa certas realidades. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.

Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Para Kishimoto (1998), duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não representa apenas objetos, mas uma totalidade social.

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico.

Segundo Barbosa (2002), foi no século XIX que o lúdico passou a ser visto de maneira diferente, começou a ser reconhecido através das relações dele com o desenvolvimento da criança. Foi aí que se percebeu que a criança poderia se relacionar de forma mais significativa com a realidade além de adquirir conhecimentos para a sua aprendizagem.

Conforme Kishimoto (2008), brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, quer dizer, não há um sistema de regras que organizam sua utilização.

O brinquedo não limita a criança a obedecer a regras. Pode ser utilizado da maneira que a criança achar mais significativa naquele momento.

A criança quando brinca (re) significa seu mundo, reequilibra-se, reciclando suas emoções e, conseqüentemente saciando a sua necessidade de conhecer e reinventar a realidade.

O brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contexto sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2007 p. 55).

O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, autonomia e criatividade.

Na educação infantil é importante que as crianças convivam em ambientes agradáveis para que possam manipular os mais diferentes objetos e brinquedos interagindo com outras crianças, pois o brincar é uma importante forma de comunicação.

A criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes compreender e atuar de forma mais ampla. A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa vivencia experiências de tomada de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto suas próprias ações.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. A o brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. (BRASÍL: MEC/SEF, 1998 – p.25).

Quando vemos uma criança brincando de faz-de-conta, nos sentimos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A impressão que nos causa é que as cenas apresentadas nos

envolvem de maneira a não deixar dúvidas do significado que os objetos causam para elas. Pois, desempenham os papéis com clareza: a menina representa a mãe, tia, irmã, professora. O menino representa o pai, índio, polícia, ladrão. Ao assistirmos as representações das crianças, aquilo tudo feito de improviso, sentimo-nos como se estivéssemos assistindo a uma peça teatral. Esse tipo de brincadeira é chamado de simulação ou faz-de-conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio, ou dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela. Freud, O poeta e a fantasia (BOM TEMPO, 1996, p.57-58.)

O parágrafo acima nos remete a entender o quanto o lúdico intervém no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Estimula a afetividade, a criatividade, desenvolve o raciocínio cognitivo, tornando assim a aprendizagem muito mais prazerosa e convidativa.

Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade (VIGOTSKI, 2003, p. 121-122).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23)

(...)brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brincar é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMAN apud DALLA ZEN, 2001p. 36).

Vygotsky (1984) enfatiza que a ludicidade propicia que a criança mude sua estrutura cognitiva, sua inteligência. Para o autor, o lúdico influencia o desenvolvimento da criança:

É por meio do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração. O jogo promove também o

desenvolvimento da memória, linguagem, atenção, percepção e principalmente: a aprendizagem.

Jean Piaget destacava a ação sobre o brincar como elemento que estrutura a situação simbólica inerente à brincadeira. A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuo-espaciais e muitas outras.

O brinquedo, desta maneira, segundo Antunes (2008, p. 18-19), não tem função apenas de dar prazer à criança, mas de libertá-la de frustrações, canalizar sua energia, dar motivo a sua ação, explorar sua criatividade e imaginação.

Para Kishimoto (2008), o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem dimensão material cultural e técnica.

Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil.

E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Ainda de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL,1998), é imprescindível que sejam oferecidas, a criança, atividades voltadas para as aprendizagens que ocorrem por meio de ações em grupo, para que ela possa exercer sua capacidade de criar. Ao brincarem, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que deram origem as brincadeiras, superando gradativamente suas aquisições e ampliando seu tempo e seu espaço. Nesse sentido, o brincar cria oportunidade para que as crianças possam experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos acontecimentos

Por meio de atividades lúdicas, a criança inicia sua vinculação com o mundo, sem ser pressionada a aprender, interagindo com objetos e amigos de forma prazerosa.

A educação infantil por inteiro é quando a criança recebe influências socializadoras dos demais seres humanos, através de um ambiente acolhedor e rico em oportunidades de experiências e interações positivas.

O brincar na Educação infantil é de extrema importância, porém ainda há, no Brasil, um certo preconceito na visão de quem está de fora da Educação, pois julgam ser fácil o trabalho do professor, pois segundo suas falas, “é só olhar e ficar brincando com as crianças e não se fazer mais nada”.

É importante conhecer um pouco da história sobre como as brincadeiras e jogos,

que passaram a ter um novo olhar e significado no decorrer do tempo. Kishimoto (1998) relata que o jogo era visto como recreação, desde a antiguidade.

greco-romana, aparecendo como relaxamento necessário a atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por um longo tempo, o jogo infantil ficou limitado à recreação.

A brincadeira serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história, geografia e outros, a partir de Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. Segundo Kishimoto (1998) o brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir do século XX.

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Os jogos infantis visam estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação inter-pessoal entre sujeitos.

A brincadeira, enquanto processo assimilativo participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem.

Vygotsky nos chama atenção para o fato de que uma criança com menos de 3 anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária do real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em fase de alfabetização.

Jogos e brincadeiras bem organizadas ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver e enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que a vida tem de essencial.

Um verdadeiro educador não entende as regras de uma brincadeira apenas como elementos que o tornam possível, mas como verdadeira lição de ética e moral que, se bem trabalhadas, ensinarão a viver, transformarão e, portanto, efetivamente educarão. Para Vygotsky, a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema,

e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

3 CONCLUSÃO

Constitui tese absolutamente indiscutível garantir que as crianças aprendem jogando, assim como aprendem – consciente ou inconscientemente – com qualquer tipo de experiência; havendo, entretanto, sensível diferença sobre a natureza da aprendizagem ao longo de sua evolução biológica (ANTUNES, 2008, p. 30).

Para Vygotsky, essa relação entre os jogos e a aprendizagem significativa destaca que a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.

Quando uma criança brinca, ela se transporta para outro mundo, onde através das brincadeiras, ela se desenvolve, aprendendo a se socializar, pensar junto de outros, se concentrar, cooperar e aprender em variadas situações.

A educação lúdica tem uma estruturação complexa com brinquedos e brincadeiras novas e outras conhecidas, tradicionais que trazem á tona um caminho diferente para a alfabetização.

O brinquedo e a brincadeira contribuem e facilitam o aprendizado, também, vale ressaltar que brincadeiras simbólicas são valiosas na construção de conhecimento e da alfabetização. A ludicidade utiliza-se de diversos aspectos de cada criança, tirando o que cada uma tem de melhor para auxiliar no seu desenvolvimento, pois brincando a criança compreende o mundo, estrutura seus pensamentos, cria autonomia e forma sua identidade, facilitando sua própria alfabetização.

A ludicidade é esquematizada, produz uma realidade diferente da real, toda e qualquer cultura incorporada (vocabulário, verbos, regras, quadrinhas) são essenciais ao jogo. As crianças constroem o jogo, que por sua vez produz cultura e aprendizado.

A brincadeira tem papel preponderante na aprendizagem, pois favorece a conduta divergente, a busca de alternativas e o pensamento intuitivo.

Para Piaget (1975), o brincar é um fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo. O conhecimento vem da interação da criança com o meio ambiente.

Na brincadeira, a criança incorpora o mundo a sua maneira, de forma ativa e agradável. Minha missão é a de entrar no mundo infantil através do lúdico e interagir, buscando compreendê-lo em sua essência para promover o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.
- BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.
- BARBOSA, Laura. **Ensino de Artes e Leitura de Imagens**, 2002.
- BOM TEMPO, Edda. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. Editora Nova Stella, 1996.
- BRASIL, **RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGERE, Gilles. **Jeu et Education. Le Jeu dans la Pedagogia Prescolaire depuis le Romantisme. These pour le Doctorat d'Etat es Lettres á: SciEnces Humanies**. Paris: Universite.Paris V, vs I e fi, 1993
- CLAPARÈDE, Édouard. **A Escola sob medida: incluindo um estudo da autoria de Piaget**. E estudos complementares sôbre Claparède e sua doutrina, por JEAN 174 PIAGET - LUIS
- CLAPARÈDE, Eduardo. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimentai**. São Paulo. Ed. do Brasil SIA, 1956.
- KISHIMOTO. T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e diversão**. São Paulo: Editora Thomson, 2008.
- KISHIMOTO. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Thomson, 1998.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas-Educação Infantil . 2007.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, L. S.. **História da Pedagogia 1: "Jean Piaget - principais teses**. Local de São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente : o desenvolvimento dos pro-cessos psicológicos superiores**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

A DISLEXIA E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Eloisa Fabiana dos Santos Souza Godoy¹

RESUMO: A dislexia é um distúrbio que afeta as capacidades da leitura, escrita e soletração que tem origem neurobiológica que afeta o indivíduo, principalmente em idade escolar, onde se detecta mais seus sintomas, quando pensamos em dificuldade de aprendizagem. O artigo tem como objetivo apontar causas específicas do diagnóstico da dislexia, ferramentas para auxiliar os professores, família e o próprio indivíduo na superação de suas dificuldades de acordo com sua singularidade. A mais de cem anos os cientistas iniciaram as primeiras pesquisas dentro do diagnóstico. Entendemos que a aprendizagem se processa nos indivíduos de forma singular, sendo determinado pela sua genética, seu ritmo próprio, ambiente social, cultural, emocional, onde são constituídos. Quando um aluno disléxico não recebe uma atenção específica no início de sua escolarização, pode causar dificuldade para interpretar textos, fazer cópias da lousa, etc., o que pode causar problemas de aprendizagem, “bullying”, baixa autoestima, entre outros. Os alunos no início de sua adolescência, na entrada no mercado de trabalho, percebem que necessitam de um auxílio especial para superar suas dificuldades. O diagnóstico através de uma equipe multidisciplinar será importantíssimo no tratamento e intervenção na dislexia.

Palavras-chave: Dislexia. Aluno. Dificuldade de Aprendizagem. Professor. Inclusão.

1 1 INTRODUÇÃO

Os estudos científicos voltados para o tema da Dislexia datam em 1872, mais precisamente em Berlim na Alemanha, em 1872 por W. Pringle Morgan e de James Kerr em 1897, segundo a autora Margareth Rawn (1968). Neste período o diagnóstico seria orgânico, possivelmente genético que acometia em sua maioria o sexo masculino (BERLIN, 1983).

No ano de 1887, Rudolf Berlin, renomado oftalmologista de Stuttgart (Alemanha), fez o uso do termo “dislexia” referindo-se a um jovem que apresentava grande dificuldade tanto na leitura como na escrita, mas sem apresentar defasagem nas questões intelectuais que se processavam normalmente de acordo com a sua idade biológica (BERLIN, 1983).

Nos Estados Unidos em 1925 à classe que reconheceu a dislexia foram os oftalmologistas, destacando em sua pesquisa que o problema não estava ligando na forma como o indivíduo enxerga, mas sim como as áreas de linguagem do cérebro não interpreta a informação de acordo com a recepção visual da mesma: “Não são os olhos que leem, mas o cérebro”.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de Ensino e Arte Visuais, pós graduando em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Artes, AEE e Educação Especial com ênfase em deficiência Visual pela Faculdade Católica Paulista (UCA). E-mail: eloisa.fabianassg@gmail.com

Entre 1928 e 1937 Orton estudou as famílias de disléxicos que identificou “uma escrita espelho”, chamando sua atenção para o aspecto genético. Relatando que o fenômeno surgira devido a competitividade dos dois hemisférios cerebrais, devido não haver uma dominância unilateral e consistência perceptiva. (ROTTA, 2006, apud. HENNEMAN, 2015)

A Federação de Neurologia em 1968 definiu a dislexia como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na leitura, apesar das crianças serem ensinadas por métodos convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas”. Sendo utilizando pela primeira vez o termo “Dislexia do Desenvolvimento” (CRITCHLEY, 1985).

Em 1983 fora criado no Brasil a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), com o objetivo de divulgar, esclarecer, ampliar conhecimentos e ajudar os disléxicos em sua dificuldade específica de linguagem. Aponta que se o indivíduo com dislexia for diagnosticado e tratado adequadamente, pode melhorar seu quadro em até 80%. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2007)

Em 1994 o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV (2002) caracteriza a Dislexia como comprometimento acentuado no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. O diagnóstico é realizado somente se esta incapacidade interferir significativamente no desempenho escolar ou nas atividades da vida diária (AVD’s) que requerem habilidades de leitura. A leitura oral no disléxico é caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras e pela leitura lenta e vacilante. Neste transtorno, a compreensão da leitura também é afetada. DSM-IV-TR (2002)

A definição mais atualizada está descrita no DSM V que fora publicado em 18 de maio de 2013:

Trata-se de uma dificuldade específica de linguagem, de origem constitucional, caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras isoladas, normalmente refletindo insuficiência do processamento fonológico. Estas dificuldades são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas e acadêmicas; não são o resultado do desenvolvimento generalizado de incapacidade ou deficiência sensorial. Dislexia é manifestada por dificuldades linguísticas variadas, incluindo, normalmente, para além das alterações de leitura, um problema com a aquisição da proficiência da escrita e da soletração (2003, LYON, SHAYWITZ, SHAYWITZ, at. al. DSM-IV-TR, 2002).

Em 2003 a Associação Internacional de Dislexia definiu o termo:

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras e pela baixa habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades geralmente derivam de um déficit no componente fonológico da linguagem, muitas vezes surpreendente, quando comparado a outras habilidades cognitivas e ao acesso à aprendizagem. Consequências secundárias podem incluir dificuldades na compreensão de texto e pouca experiência de leitura, podendo impedir o

desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento geral (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, 2007).

2 DO PONTO DE VISTA ETIOLÓGICO

A palavra Dislexia tem origem grega “DUS” significa distúrbio/dificuldade e “LEXIA” leitura, a etiologia neurobiológica, poligênica, com genes compensadores no hemisfério direito, mas não podemos descartar alguns marcadores biológicos que podem confirmar ou descartar o diagnóstico, é o que relata Artigas-Pallarés (2009, pg.[?]) “Sua manifestação dá-se de maneira sintomatológica e assim pode ser identificada como uma habilidade leitora desfavorável, quando comparada com outros leitores”. (JARDINI, 2010, pg.6).

A respeito do estado de humor e baixa autoestima detectado no quadro da dislexia, entre outros distúrbios de aprendizagem que trazem prejuízos na escolarização dos alunos são relatados por Jardini (2010):

As possíveis alterações emocionais ou comportamentais apresentadas por crianças disléxicas não são fatores etiológicos do problema e sim consequências do mesmo, que não corretamente diagnosticado e tratado, leva comumente às perdas escolares e sociais, passíveis de causar graves consequências emocionais.

A questão socioeconômica, familiar e até mesmo a emocional, não fazem parte da descrição etiológica da dislexia, mas podem agravar muito o quadro, assim como intervenções terapêuticas, pedagógicas, etc., assim como podem auxiliar na redução de danos distratores.

Ao se tratar de um transtorno específico, persistente e inesperado de aprendizagem, pois acompanha o indivíduo pra vida toda, trás prejuízos de leitura e escrita, mas não é justificado pelos déficits intelectuais ou sensoriais, embora traga grandes prejuízos na assimilação dos conteúdos esperados para a idade de escolariedade (SANTO, 2017).

2.1 O diagnóstico

Quando o aluno frequenta a escola a um bom tempo e não adquiriu as habilidades necessárias para a leitura e escrita, este procedeu dentro da idade escolar e não houve avanço na aprendizagem em comparativo ao seu grupo escolar, o professor deve estar atento e junto com o coordenador pedagógico, família, etc., deve-se fazer um encaminhamento para uma equipe multidisciplinária para se proceder com um diagnóstico específico.

Atualmente não são consideradas apenas questões internas voltadas para dificuldades de aprendizagem, torna-se importante averiguar-se a acuidade visual e auditiva para consolidar-se o diagnóstico.

A Associação Brasileira de Dislexia aponta que pesquisas em vários países, mostram que entre 5% e 17% da população mundial tem dislexia, destacando que a alfabetização precoce não desencadeia o distúrbio e podem apresentar os sintomas na fase adulta (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2007).

Ainda sobre a avaliação a ABD (2007) cita que:

Conhecendo as causas das dificuldades, o potencial e as individualidades do indivíduo, o profissional pode utilizar a linha que achar mais conveniente. Os resultados irão aparecer de forma consistente e progressiva. (...) o disléxico sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho. Ele responde bem a situações que possam ser associadas a vivências concretas e aos múltiplos sentidos. O disléxico também tem sua própria lógica, sendo muito importante o bom entrosamento entre profissional e paciente (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2007).

O diagnóstico clínico, normalmente é realizado por equipe multidisciplinar (neuropsicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga e exames médicos como audiometria, processamento auditivo, oftalmológico e neurológico), podendo solicitar exames psiquiátricos, genéticos, etc., com intuito de subsidiar o diagnóstico. Este processo de diagnóstico objetiva destacar as alterações entre habilidades verbais e não verbais, em prejuízo das não verbais. Lucca e Nico (2019, pg.43) e outros procedimentos podem ser endoçados de acordo com Santo (2017): “São aplicadas provas e testes para avaliar o nível de leitura, o vocabulário e as habilidades neuropsicológicas específicas, como memória, atenção e velocidade de processamento”.

Jardini (2010), reforça as ações de avaliação de uma equipe multidisciplinar, devido à exclusão e confirmação do diagnóstico, de forma a excluir a existência de outras possíveis patologias de ordem neurossensoriais e/ou neurológicas.

A respeito do diagnóstico, ressaltamos que deve ser significativo para todos os envolvidos (paciente, família, pais, educadores, etc.), não ser construído a partir de um “rótulo”, mas tentar realizar um prognóstico com intuito de subsidiar a intervenção, sendo de suma importância a verificação do potencial de aprendizagem da criança, características neuropsicológicas, performance e repertório adquirido, assim como a metodologia aplicada na aquisição dos conteúdos durante sua trajetória escolar. Nico (Ano:[?])

2.2 A Classificação

Em 1970 Smith, realizou um sub-teste “WISC” com 300 crianças com dificuldade de leitura e identificou os seguintes grupos:

- 67% mostraram-se bem nos sub-testes, relacionados com habilidades espaciais e fracos na manipulação de símbolos e habilidades de sequenciação temporal.

- 15% tiveram déficit em organização espacial e perceptiva visual e coordenação viso-motora.
- 18% tiveram características dos dois grupos anteriores. (PASQUALI, 2017).

Os vários estudos apontam que a dislexia pode se apresentar de vários graus: de severa, moderada à leve e pode receber outras classificações, segundo Nico (2003):

Dislexia Disfonética - dificuldade auditiva, dificuldade de análise e síntese, dificuldade de discriminação, dificuldades temporais (em perceber sucessão e duração). Sintomas mais comuns: trocas de fonemas e grafemas diferentes; dificuldades com logatomas, alterações grosseiras na ordem das letras e sílabas, omissões e acréscimos, maior dificuldade com a escrita do que com a leitura, substituições de palavras por sinônimos, ou trocas de palavras por outras visualmente semelhantes (reconhecimento global).

Dislexia Diseidética - dificuldades visuais, na percepção gestáltica, na análise e síntese e dificuldades espaciais (percepção das direções, localizações, relações e distâncias). Sintomas mais comuns: leitura silabada, sem conseguir a síntese, aglutinação – fragmentação, troca por equivalentes fonéticos, maior dificuldade para a leitura do que para a escrita.

Dislexia Visual - deficiência na percepção visual. Sintomas: dificuldade na percepção viso-motora, dificuldade na habilidade visual (não visualiza cognitivamente o fonema).

Dislexia Auditiva - deficiência na percepção auditiva. Sintomas: memória auditiva deficiente, deficiência na discriminação auditiva (não audibiliza cognitivamente o fonema).

2.3 A Intervenção Clínica

Dislexia não é transtorno, não podemos destacar um tratamento específico e pode-se aplicar intervenções: psicológica, fonaudiológica, psicopedagógica, psicomotora, terapia ocupacional e medicamento, caso haja comorbidade (LUCCA e NICO, 2019, pg.42).

Jardini (2010, pg.3), destaca outros direitos legais a respeito de intervenções clínicas do diagnóstico de dislexia:

Os manuais de diagnósticos Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID, versão 10, 2006) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, versão 5, 2013) classificam por categorias as doenças, descrevendo suas alterações e sintomatologia, sendo o primeiro elaborado pela Organização Mundial de Saúde e o último pela associação Psiquiátrica Americana. Neles, a dislexia é citada como Transtorno de Aprendizagem da Escrita e da Leitura (R-48-0) e Transtorno Específico de Aprendizagem (F81-0), respectivamente. Em 2010 os Planos de Saúde passaram a ser obrigados a oferecer o tratamento fonoaudiológico em 24 sessões anuais e a cobertura inclui a dislexia.

Será necessário o acompanhamento contínuo do psicólogo ou psicopedagogo da escola e do especialista da saúde que acompanha o estudante fora da escola, sendo necessário a troca de experiências que favoreçam o desenvolvimento de estratégias/orientações, etc., sobre o dislético(a) tanto com os profissionais da educação, como com os da saúde (SANTO, 2017, pg. 8).

2.4 Jovens e Adultos Disléxicos

A chegada a vida adulta ou término de uma adolescência sem êxito no final da escolarização muitas vezes torna-se trágico e desestimulante, pensar “sou incapaz de ler” ou “compreender um texto”, sem contar as inúmeras barreiras que surgem na entrada ao mercado de trabalho, muitas são as dúvidas de um adulto disléxico, alguns trechos foram retirados do livro “Nem sempre é o que parece” da Associação Brasileira de Dislexia, por (LEITE, 2007), destacados neste artigo.

A suspeita da dislexia em adultos, destacam a discrepância entre sua inteligência (normalmente acima da média) e suas habilidades lingüísticas. Por exemplo, um engenheiro ou outro profissional que tenha problemas com a leitura e escrita, pode ser disléxico.

Alguns testes são utilizados para o diagnóstico como: de aquisição fonológica, decodificação de palavras simples, alfabeto, soletração, tipo de escrita, redação, vocabulário, compreensão e os testes psicológicos (intelectuais, emocionais e cognitivos).

Aspectos afetivos emocionais podem ser desencadeados, trazendo como consequência: depressão, ansiedade, baixa autoestima que podem levar o indivíduo ao ingresso para as drogas e o alcoolismo.

Um trabalho efetivo firmado na intervenção, após 2 anos podem resultar em alguns resultados encorajadores, caso os trabalhos sejam estruturados em atividades preferidas, melhorando o nível de competência leitora, mas escrita e soletração ficam para trás.

O problema da dislexia não é um problema desaparece com o tempo, por isso a intervenção precoce diminui os efeitos colaterais na idade adulta.

2.5 A Intervenção Pedagógica

No universo da aprendizagem a escrita é uma das formas mais complexa de linguagem, mecanismo de transcrever as informações abstratas do pensamento em valores simbólicos. Em muitos casos os alunos apresentam dificuldade de aprendizagem, atrelada a diversas questões: sociais, ambientais, biológicas, afetivo-social, etc.

“Segundo as escolas mais modernas e os teóricos mais atualizados em lingüística, o fenômeno da linguagem escrita não é a transição da linguagem dos processos de leitura e escrita...”, requerendo análise visual, auditiva, análise e síntese e discriminação temporo-espacial (NICO, 2003), processos complexos que se tornam mais difíceis quando o aluno apresenta qualquer déficit, transtorno de leitura e escrita, ou dificuldade de aprendizagem, etc.

A educação inclusiva continua sendo um dos maiores desafios da educação na nossa atualidade, nisto podemos justificar através de vários apontamentos, falta de formação docente, fracasso

escolar, políticas públicas discriminatórias e ineficientes e outras inquietações. O que infelizmente geram no contexto educacional, práticas pedagógicas que podem funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações; portanto, como um espaço eivado de contradições, comprometendo de modo integral a construção de conhecimento pelos alunos.

Seguindo as concepções de Vygotski, nos revela que o processo de aprendizagem ocorre primeiro no nível social e depois no individual. Esta concepção rompe com os paradigmas deterministas, trazendo um novo olhar para a questão da inclusão, pois, a partir desta a aprendizagem precede o desenvolvimento. Desta maneira, não há estruturas prévias que estão postas biologicamente, onde a criança internaliza o conhecimento a partir de sua maturação cognitiva.

A internalização e construção do conhecimento se dão por meio da interação com o outro e com o meio. A importância da experiência de aprendizagem mediada. A aprendizagem se dá de forma contínua e multifacetada, não se limitando somente à aquisição de conhecimentos, ela precisa envolver o “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (HENNEMAN, 2015).

Partindo da premissa que aprender não se limita a memorização de conteúdos e domínio de conceitos, observa-se a necessidade de uma prática pedagógica que englobe o indivíduo em seus diferentes aspectos, possibilitando-lhe capacidade de decidir, aprender com experiências, trabalhar em grupo, flexibilizar posições diferentes. Enfim, uma intervenção que se configure na mediação que propicia a modificabilidade do indivíduo.

A modificabilidade refere-se ao uso que a pessoa faz de seus próprios recursos mentais, para antecipar situações, fazer inferências e tomar decisões de modo independente e autônomo. Nessa perspectiva, a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, Feurstein, propõe que não se considere apenas a modificação da quantidade de informações, mas também a qualidade estrutural das informações para que, o indivíduo seja capaz de construir um sentido próprio e pessoal para o objeto do conhecimento que existe (BAYER, 1996).

A aprendizagem inicia-se também dependendo das condições externas de acordo com a qualidade e quantidade de estímulos, considerando a integridade orgânica (corpo e mente funcionando perfeitamente) e comportamental (controle inibitório), sem deixar de lado a qualidade de aula (conteúdos, atividades diversificada, etc.), vínculo com a aprendizagem ofertada pelo corpo docente.

Quando os alunos não estão seguros quanto à sua aprendizagem, recusam-se a tentar realizar as atividades, se “culpam” dizendo: “...não sou capaz de tentar, não sei, não consigo”.

Realizado o diagnóstico, o ideal é que se proceda com uma reunião com a equipe gestora da escola, professores que atende o aluno, o mesmo e sua família de forma a definir melhores estratégias

de atendimento pedagógico, assim como adequação de conteúdos, organização de tempos e suportes diversos (digitais, pedagógicos, etc.).

O docente não pode esquecer que a capacidade cognitiva de um aluno com dislexia, ou qualquer outra dificuldade de aprendizagem não reduz seu potencial de aprendizagem, devendo haver-se adequação da metodologia aplicada e considerar as próprias adequações e adaptações adotadas pelo mesmo de forma a subsidiar seu aprendizado (SANTO, 2017).

Algumas estratégias para auxiliar os alunos com dislexia podem favorecer a aquisição dos conteúdos:

- Resumo de programa semanal;
- Fazer a explicação do conteúdo e breve recapitulação da matéria;
- Usar recursos visuais como vídeos, slides, retroprojeter, etc;
- Evitar falar e escrever ao mesmo tempo;
- Avisar com antecedência quando acontecerá a leitura de livros ou textos (estes podem ser gravados em áudio para facilitar o entendimento do aluno);
- Propor atividades para serem desenvolvidas fora da sala de aula, como dramatizações, entrevistas, pesquisas, atividades no laboratório, etc.

Durante as avaliações escolares algumas adaptações podem favorecer o desempenho dos disléxicos, através do auxílio de profissionais responsáveis com a tarefa de serem leitor, transcritor, assim como ofertar maior tempo de prova, uso de calculadora ou computador, maneiras alternativas de avaliações e correção diferenciada (SANTO, 2017, pg. 9).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia é um transtorno neurobiológico que afeta a leitura e escrita do indivíduo, antes de um diagnóstico multidisciplinar, não podemos destacar que alguns detalhes devem ser pontuados como a acuidade visual e auditiva, nos quais podem nos direcionar para outros diagnósticos, salvo se ela vir atrelada com outras comorbidades.

O trabalho de diagnóstico multidisciplinar, torna-se imprescindível para que se possa ter um caminho claro de intervenção clínica e pedagógica, onde o foco parte do “sujeito”, depois de suas especificidades, com o foco de auxiliá-lo na construção/fortalecimento de suas habilidades de escrita, leitura, atenção, etc., minimizando os possíveis danos que podem surgir como os aspectos afetivos emocionais destacados no estudo.

A mediação do processo de intervenção através da internalização e construção do conhecimento de forma processual e multifacetada, não se limitando somente à aquisição de conhecimentos, mas fortalecimento das estruturas internas.

REFERÊNCIAS

ARTIGAS-PALLARÉS. **Dislexia: enfermedad, transtorno o algo distinto**. Rev neurol, 48 (supl 2): S63S69, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2009007>. Acesso em 26 fev. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Dislexia. 2007. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/>. Acesso em 26 fev. 20.

BAYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BERLIN, R. **UBER DYSLEXIE**, *Archiv fur Psychiatrie*. Spring Verlag. 1983, pg. 273-278.

CRITCHLEY, M. **Specific developmental dyslexia**, In: FREDERIKS, J. A. M. *Handbook of neurology*. Amsterdam: Elsevier, 1985.

DSM-IV-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais. Trad. Cláudia Dornelles; - 4.ed. rev. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

DSM-V-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais. Trad. Cláudia Dornelles; - 5.ed. rev. Porto Alegre: ARTMED, 2013.

HENNEMAN, Ana Lúcia. **Os 4 pilares da educação**. 2015. Disponível em: <https://meucerebro.com/neurociencias-e-os-4-pilares-da-educacao-propostos-para-o-seculo-xxi>. Acesso em: 30 jan. 2020.

JARDINI, Renata. **E-Book Dislexia**. Extraído e adaptado do livro: “Alfabetização e reabilitação pelo método das boquinhas”: fundamentação teórica. Bauru: 2010.

LEITE, Eliane Pisani. **Jovens e Adultos disléxicos**. (2007). Disponível em: http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos_Psicologia/Jovens_e_adultos_dislexicos.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

LUCA, Maria Inez Ocanã; NICO, Maria Ângela Nogueira. **Dislexia e transtornos de aprendizagem para professores**. Projeto de formação continuada de professores da educação profissional do Programa Brasil Profissionalizado - Centro Paula Souza - Setec/MEC. Cetec, 2019.

NICO, Maria Angela Nogueira. **Dislexia: Texto de apoio ao curso de Especialização em atividade física adaptada e saúde - Prof. Dr. Luzimar Teixeira**, (Ano:[?]). Disponível em: <uzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/06/historia-da-dislexia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NICO, N. A. M. . **Métodos de alfabetização e a dislexia**. 2003. Disponível em: <http://www.profala.com/artdislexia2.htm> . Acesso em: 30 jan. 2020.

PASQUALI, Luiz . **Psicometria: Teoria dos Testes na Psicologia e Educação**. Vozes, 2017.

SANTO. **Guia para Escolas e Universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem**. Texto: Equipe Técnica-Pedagógica do Instituto ABCD, 2017. Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SISTEMAS DE DRENAGEM URBANA: ESTUDO DE CASO PARA A MACRODRENAGEM DO MUNICÍPIO DE TUPÃ - SP

Aline Bianca Fernandes Loyola ¹

Juliane dos Santos Souza ²

Emilio Carlos Prandi ³

Pedro Lifter Rodrigues Prandi ⁴

RESUMO: Este artigo se propõe investigar as condições de qualidade de vida da população residente na região afetada pelo Projeto de Macrodrenagem no centro urbano da cidade de Tupã (SP). A pesquisa tem a intenção de avaliar os efeitos sobre as condições de vida da população moradora do local. A metodologia adotada incorpora a visão da população sobre a intervenção e, também, promove uma análise comparativa entre as diversas áreas atingidas. A pesquisa identifica aspectos da vida desses moradores. A Prefeitura Municipal da Estância Turística de Tupã não conseguiu ao longo de vários planos diretores, satisfazer as expectativas da população envolvida, apesar da abundância de recursos financeiros, suporte de contratação de profissionais, gerenciamento e planejamento por órgãos de diversas esferas de governo como a Fundação de Centro Tecnológico de Hidráulica, além do apoio das entidades envolvidas. Diversas razões comprometeram, sobremaneira, seu objetivo, que seria a melhoria da qualidade de vida urbana de 80% da população. Este trabalho procura contribuir para o estabelecimento de critérios para a tomada de decisão, definição de prioridades de ações e investimentos urbanos.

Palavras-chave: Drenagem Urbana. escoamento Superficial. Plano Diretor. Macrodrenagem. Qualidade de vida.

1 INTRODUÇÃO

A mudança da intensidade das chuvas, o crescimento desordenado das cidades e a falta de sistemas de vazão competentes tem agravado a eficiência de drenagem das águas das chuvas, comprometendo assim a qualidade de vida da população de Tupã interior do estado de São Paulo. Como forma de amenizar este problema e contribuir para melhoria desta situação, objetiva-se identificar os principais fatores determinantes que culminou no crescimento eminente de alagamentos na cidade. A macrodrenagem é o conjunto de ações estruturais e não estruturais destinadas a controlar cheias para evitar inundações e suas consequências (BELLÉ, 2011).

¹ Discente do Curso de Engenharia Civil; Faculdade Católica Paulista (UCA). E-mail: abfloyola@gmail.com

² Discente do Curso de Engenharia Civil; Faculdade Católica Paulista (UCA). E-mail: julizuza@hotmail.com

³ Docente da Faculdade Católica Paulista (UCA). Doutor pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestre em Geotecnia pela Universidade de São Paulo (USP) e Graduação em Geologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: ecprandi@gmail.com

⁴ Docente da Faculdade Católica Paulista (UCA). Mestre e Bacharel em Geologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: pedro@uca.edu.br

O presente trabalho buscou apresentar os problemas relacionados a falta ou a ineficiência de macro e microdrenagem e apresentar práticas para redução do escoamento superficial e minimizar riscos e prejuízos em área de extensões significativas causados por cheias com períodos de retorno relativamente grande (tipicamente $T = 25$ a 100 anos) no centro urbano da cidade. A metodologia utilizada para realização consiste em três fases: preliminar, básico e executivo (BELLÉ, JOANA PARNOFF, 2011).

No presente artigo discute-se a importância das alternativas para o planejamento de drenagem urbana no centro urbano de Tupã (SP) com a finalidade de reduzir os efeitos de alagamentos e escoamentos superficiais para melhor qualidade dos habitantes locais. Para tanto foram considerados os seguintes objetivos específicos: Contextualização do conceito de drenagem, escolha dos locais mais afetados na região apresentada, estudo de caso e levantamento desses locais através de visita técnica, análise de dados e materiais como fotografias, mapas e relatórios pré-existent, caracterização de estruturas clássicas e novos modelos e soluções sustentáveis e de baixo custo para resolução dos presentes problemas.

2 DESENVOLVIMENTO

Uma prática que tem se tornado comum nas discussões internacionais é a falta ou ineficiência de sistemas de Drenagem Urbana. Essa visão compreende o problema de falta de drenagem como intimamente ligado a questão de planejamento e recursos. O cerne dessa questão é que os municípios negligenciam parte dos projetos de drenagem e a população em todo seu crescimento e urbanização impermeabiliza o solo, impedindo o ciclo da água, acumulando-a no solo e causando sérios estragos. Muitas vezes, essa ocupação e impermeabilização do solo é irregular, fato normalmente acompanhado da falta de um plano diretor nos municípios (BENINI, 2015).

Em Tupã existe um plano diretor desenvolvido pela Companhia Ambiental do Estado de São Paulo – CETESB em parceria com o Fundo Estadual de Recursos Hídricos – FEHIDRO e repassado a Prefeitura Municipal da cidade, onde o mesmo não fora executado totalmente por falta de verbas, segundo a administração do município. Esse tipo de planejamento necessita da expansão urbana de obras necessárias para manter os ciclos hidrológicos sob controle. O que evita a maior parte dos prejuízos a população em eventos catastróficos.

Os recursos hídricos devem ser descentralizados e contar com a participação do poder público, dos usuários e das comunidades. Entre as diretrizes que podem ter maior efeito no combate às enchentes, destacam-se a integração e a articulação da gestão de recursos hídricos com: a gestão ambiental, o planejamento municipal, estadual e nacional e de uso do solo. A gestão municipal da Estância Turística de Tupã precisa encarar a educação ambiental como um instrumento para

conscientizar a população de que é possível harmonizar os espaços urbanos com o meio ambiente, fazer entender que o sistema de drenagem pode ser concebido para valorizar os córregos naturais e áreas verdes, evitando as inundações e começar a enxergá-los como espaços abertos de convivência civil e não como depósitos de lixo e dejetos.

Para contextualização do problema de pesquisa, parte-se da proposição de

Dois questionamentos:

– As medidas de drenagem urbana previstas no Plano de Macrodrenagem da cidade de Tupã prevê um projeto 100% eficaz no combate a enchentes e alagamentos na cidade?

Caso seja, questiona-se:

– É possível afirmar que as medidas e sugestões de infraestrutura desenvolvidas nesse artigo ao controle de águas pluviais urbanas implantadas, contribuíram para a melhoria da qualidade de vida da cidade?

Neste sentido, destacam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral do trabalho é analisar o Plano de Macrodrenagem da cidade de Tupã, a partir das medidas de controle de águas pluviais urbanas, tendo como parâmetro novas técnicas para sistemas de drenagem urbana.

Objetivos específicos são:

– Compreender o conceito, princípios e benefícios de infraestruturas eficientes no meio urbano.

– Avaliar o Plano de Macrodrenagem de Tupã, do período de 2008 a 2019, considerando: etapas cumpridas, ações e obras executadas.

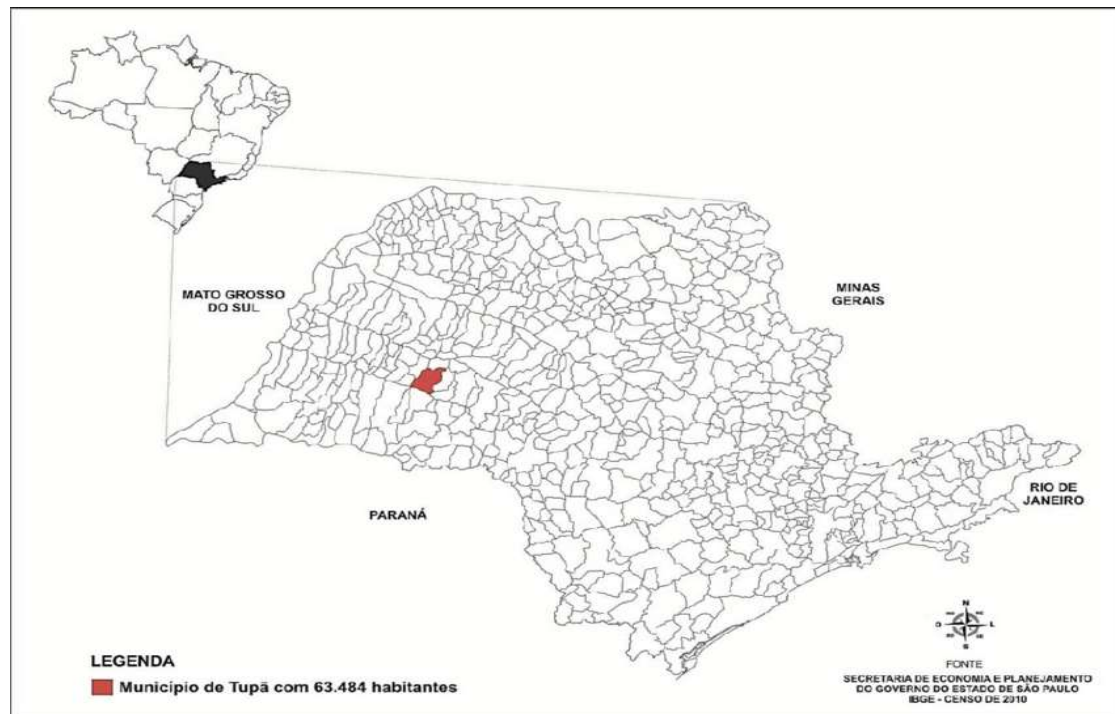
– A implantação Plano de Macrodrenagem (Plano de Ação Imediata e Plano de Ação Continuada) da Cidade de Tupã, no período de 2008 a 2019, contemplou alguns princípios da infraestrutura geral. Por esta razão, as ações e obras que já foram executadas neste período, as quais, contribuíram para melhoria da qualidade de vida no espaço urbano.

2.1 O Município de Tupã

É um município brasileiro situado no interior do estado de São Paulo. Fica distante 435,9 km a Oeste-noroeste da capital São Paulo em linha reta e 514 km por via rodoviária, sendo uma das mais importantes cidades da antiga Zona da Mata Paulista, atualmente chamada Alta Paulista, região que tradicionalmente se refere como a faixa de terras situada entre os rios Aguapeí e do Peixe, onde foi construído o Tronco Oeste da antiga Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Segundo o IBGE, o município possui mais de 75 mil habitantes e se mantém como o segundo mais populoso da região

Alta Paulista. O município é formado pela sede e pelos distritos de Parnaso, Universo e Varpa. (WINKIPÉDIA, 2019).

Figura 1 – Localização do Município de Tupã (SP)



Fonte: Wikipédia (2019).

O maior indicativo que os sistemas de drenagem urbana em Tupã e no Brasil como um todo são insuficientes é a ocorrência de inundações, que provocam estragos que envolvem perdas materiais e, em alguns casos, até de vidas. Fator que expõe a necessidade de se atentar a integração de sistemas relacionados à água, solo e meio ambiente. É necessário recompor o ciclo hidrológico natural. As causas das enchentes estão relacionadas com fatores naturais e também com ações humanas ou até mesmo pela combinação dos dois fatores. Outra causa para as enchentes é a ocorrência de uma quantidade não comum de chuvas, que podem manifestar-se em níveis muito acima do previsto pelos meteorologistas.

2.2 O Clima

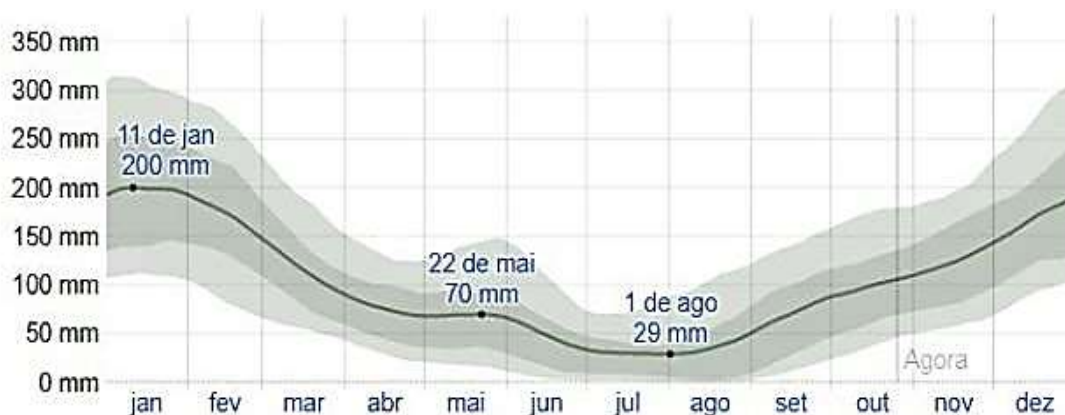
No tocante aos aspectos ambientais, o Município de Tupã apresenta o clima quente, do tipo Aw86, tropical chuvoso com inverno seco e mês mais frio, com temperatura média superior a 18 °C, sendo que o mês mais seco tem precipitação inferior a 60 mm.

Para demonstrar a variação entre os meses, mostramos a precipitação de chuva acumulada durante um período contínuo de 31 dias ao redor de cada dia do ano. Tupã tem variação sazonal

extrema na precipitação mensal de chuva. Segundo dados CIIAGRO - Centro Integrado de Informações Agrometeorológicas (2019), chove ao longo do ano inteiro em Tupã. O máximo de chuva ocorre durante os 31 dias ao redor de 11 de janeiro, com acumulação total média de 200 milímetros.

O mínimo de chuva ocorre por volta de 1 de agosto, com acumulação total média de 29 milímetros (Figura 2).

Figura 2 – Chuva Mensal Média, período de 01/01/2019 a 31/12/2019.

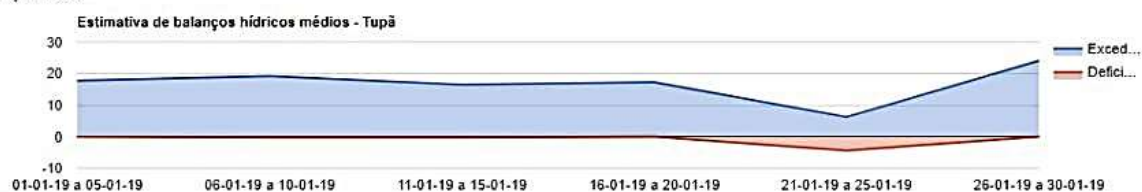


Fonte: CIIAGRO (2019).

Figura 3 – Dados Mensais de Chuva no Município de Tupã do período de 01/01/2019 a 30/01/2019.

Tupã - Estimativa de balanços hídricos médios

Data início: 01-01-19
CAD: 10 mm
Projeção: 30 dias
Temperatura: Média
Precipitação: Média



Data	Temperatura média (°C)	Precipitação (mm)	ETP	P-ETP	Armazenamento	Alteração	ETR	Deficiência	Excedente
01-01-19 a 05-01-19	23.2	36.1	19.3	16.9	10	-0.87	19.2	0.0	17.8
06-01-19 a 10-01-19	25.9	43.3	23.6	19.8	9	0.87	23.3	0.3	19.2
11-01-19 a 15-01-19	25.3	37.9	21.7	16.2	10	0.00	21.4	0.3	16.5
16-01-19 a 20-01-19	22.4	34.8	17.6	17.3	10	0.00	17.6	0.0	17.3
21-01-19 a 25-01-19	24.6	17.0	21.9	-4.9	6	-6.70	17.5	4.4	6.2
26-01-19 a 30-01-19	22.1	48.3	17.5	30.8	10	6.70	17.5	0.0	24.1

Fonte: CIIAGRO (2019).

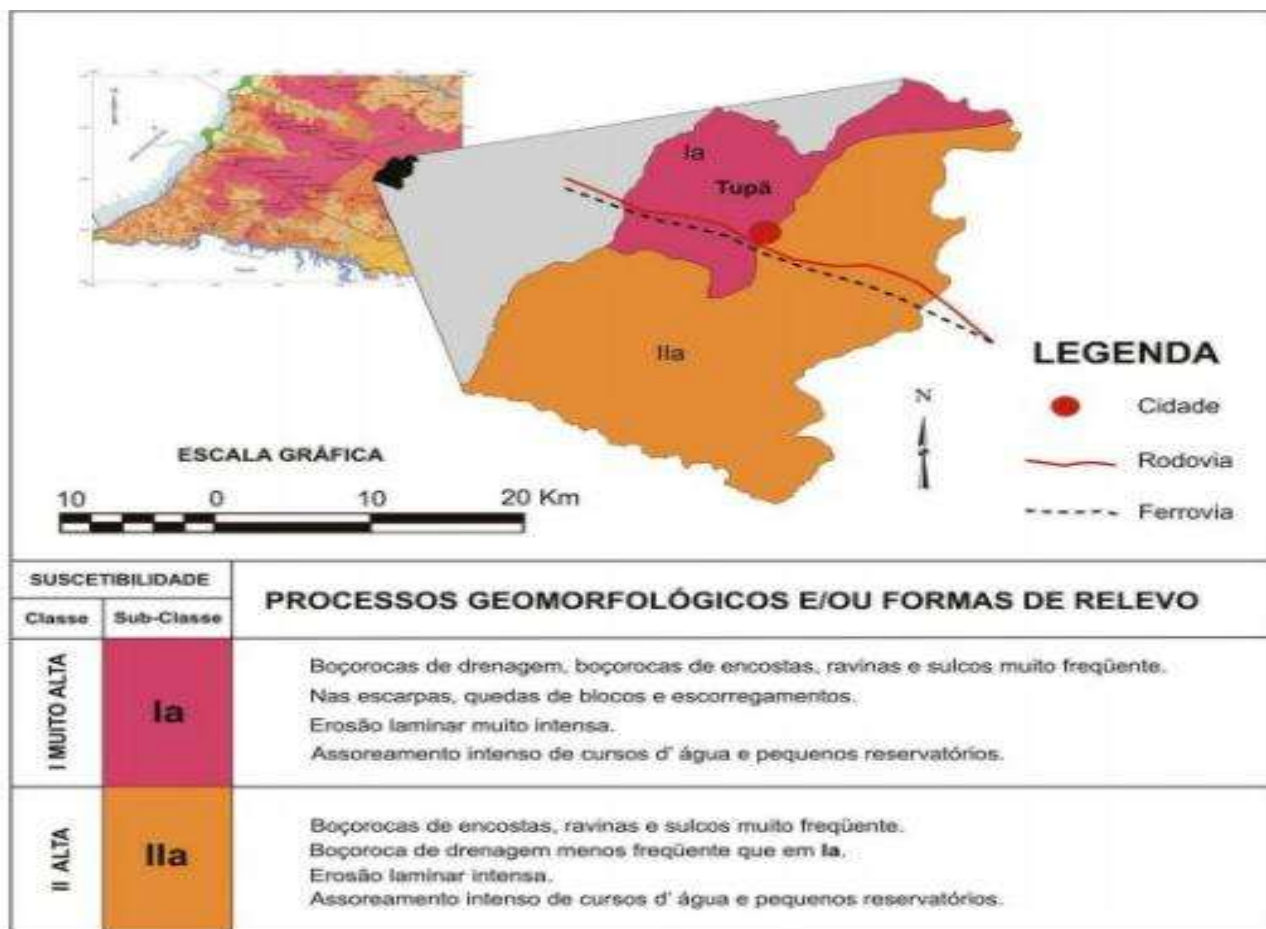
Através do gráfico podemos analisar que o município apresenta período de maior acúmulo de água devido as chuvas, algo que é determinante é no mês de janeiro, por possuir a maior quantidade em milímetros de chuva. Período em que a cidade sofre com mais alagamentos e enchentes. É

importante ressaltar que essa pesquisa fora realizada no mês de outubro de 2019, os meses de novembro e dezembro de 2019 são apenas previsões e precipitações baseadas nos anos anteriores.

2.3 A Topografia

A topografia dentro do perímetro de 3 quilômetros de Tupã contém apenas variações pequenas de altitude, com mudança máxima de 103 metros e altitude média acima do nível do mar igual a 499 metros. Dentro do perímetro de 16 quilômetros, há apenas variações pequenas de altitude (199 metros). Dentro do perímetro de 80 quilômetros, há variações significativas de altitude (412 metros). (BENINI, 2015).

Figura 4 – Escala Gráfica de Processos Geomorfológicos e/ou Formas de Relevo no Município de Tupã.



Fonte: IPT (1981). Adaptado por Sandra Medina Benini, 2014. Artigo: Infraestrutura Verde Como Prática Sustentável Para Subsidiara Elaboração de Planos de Drenagem Urbana: Estudo de Caso da Cidade de Tupã/SP, 2015.

Também influencia para o acúmulo de água e lenta drenagem. As coordenadas geográficas são: latitude -21,935°, longitude -50,514° e 487 m de altitude. A área dentro do perímetro de 3 quilômetros de Tupã é coberta por terra fértil (64%), arbustos (15%) e árvores (13%); dentro do perímetro de 16

quilômetros, por terra fértil (77%) e árvores (11%). Finalmente, dentro do perímetro de 80 quilômetros, por terra fértil (68%) e árvores (15%).

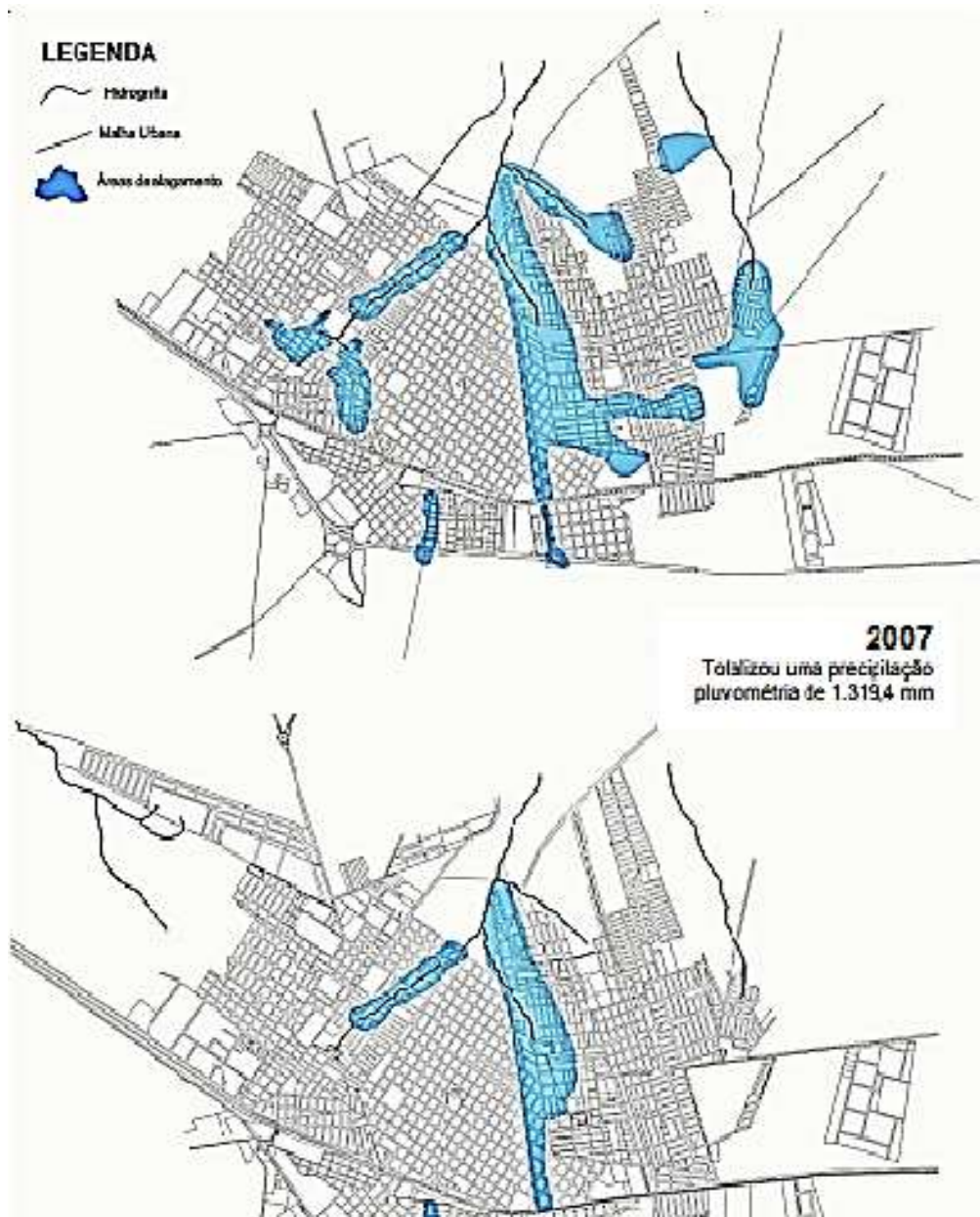
Segundo o estudo feito por Sandra Benini (2015), a conjugação de fatores relativos às características do meio físico, aliada às formas de ocupação do Oeste Paulista, fizeram com que esta região se tornasse uma das áreas com maior número e maior diversidade de processos erosivos no estado de São Paulo. O Município de Tupã está localizado em uma área de alta suscetibilidade à erosão, em que se observa a existência de boçorocas, ravinas e sulcos. A erosão laminar é intensa, levando ao assoreamento de cursos d'água e de pequenos reservatórios. Segundo Boin (2000) o município encontra-se em uma área classificada como de suscetibilidade à erosão “Muita Alta e Alta”.

2.4 Levantamento Técnico

Outras causas mais comuns das enchentes nas cidades estão relacionadas com os efeitos nocivos de algumas práticas humanas sobre o meio ambiente. A primeira delas é a poluição excessiva, que entope bueiros e galerias construídas para reter e impedir o acúmulo de água das chuvas nas ruas. Outra prática humana responsável pelas enchentes é o desmatamento, principalmente em áreas localizadas nas proximidades das margens de um rio. Essa vegetação é responsável por “segurar” as águas que se expandem ou reduzir a sua velocidade. Portanto, uma forma de combater e evitar as enchentes é viver em harmonia com a natureza. Isso significa não poluir as cidades, dar um destino correto ao lixo e diminuir o corte da vegetação que protege os cursos d'água. Além disso, é importante que se realizem ações de planejamento urbano. Em visitas aos principais locais de alagamento verificou-se problemas de manutenção em canais que deverão servir para drenagem das águas pluviais, e sistemas de drenagem insuficientes para a demanda de água no local. (BENINI, 2015).

As áreas de principais focos de alagamento são: Bairro: Centro, especificamente Avenida Aimorés, Rua Antônio Castilho, Rua Manoel Ferreira Damião e Rua Caingangs - Centro, e na Zona Sul, especialmente na Rua Lélío Piza onde se concentra o maior foco de alagamento da cidade. Na imagem a seguir, mostramos o mapa amplo da cidade com seus principais focos de alagamento em azul.

Figura 5 – Precipitação Volumétrica das Áreas de Maior Alagamento na Cidade de Tupã (SP).



Fonte: Arqº Valentim César Bigeschi – Secretário de Planejamento e Obras da Prefeitura Municipal de Tupã, 2019.

2.4.1 Avenida Aimores– Centro

Na figura 6 observa-se a Avenida Aimorés – Bairro: Centro, seus pontos de distribuição de bueiros, bocas de lobo e as dimensões de suas tubulações para o escoamento de águas pluviais, com seus diâmetros e metragens.

Figura 6 – Projeto Hidráulico de Macro e Microdrenagem na Rua Aimorés, Centro -Tupã.



Fonte: FEHIDRO – Fundo Estadual de Recursos Hídricos, 2007.

Figura 7 – Rua Aimorés



Figura 8 – Canal Córrego Afonso XIII



Fonte: Autoria própria (2018)

Figura 9 – Rua Aimorés (alagada)



Figura 10 – Canal que interliga o Córrego Afonso XIII (alagado)



Fonte: Autoria dos Moradores da região (2017).

2.4.2 Rua Caingangs – Centro

Na figura 11 observa-se a Rua Caingangs– Bairro: Centro, seus pontos de distribuição de bueiros, bocas de lobo e as dimensões de suas tubulações para o escoamento de águas pluviais, com seus diâmetros e metragens.

Figura 11 – Projeto Hidráulico de Macro e Microdrenagem na Rua Caingangs, Centro -Tupã.



Fonte: FEHIDRO – Fundo Estadual de Recursos Hídricos (2017).

Figura 12 – Rua Caingangs



Figura 13 – Canal onde percorre o Córrego Afonso XIII



Fonte: Autoria própria (2018)

Figura 14 – Rua Caingangs (alagada)



Figura 15 – Canal onde percorre o Córrego Afonso XIII (alagado)

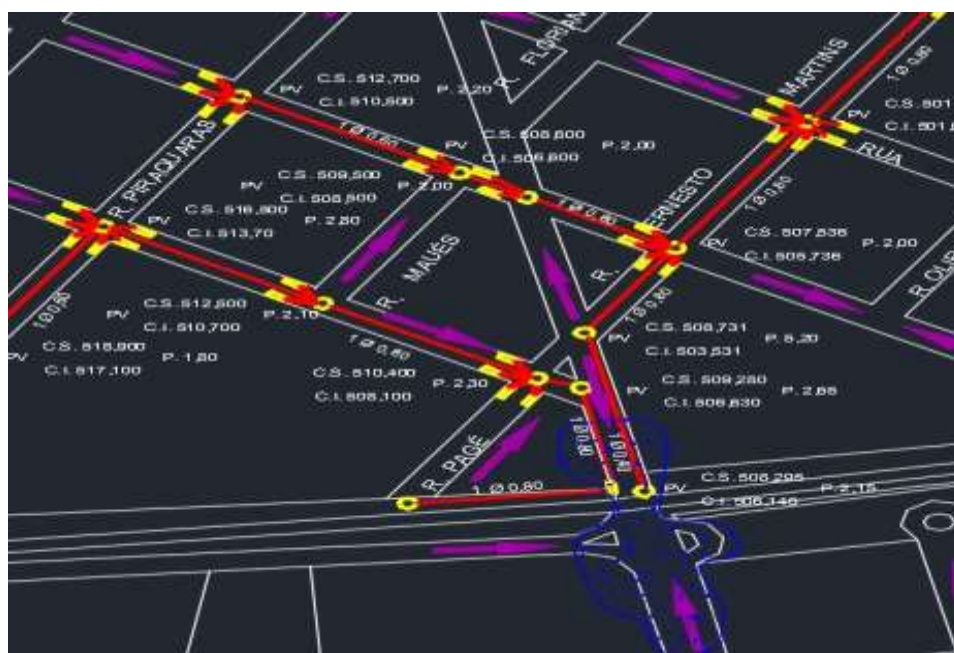


Fonte: Autoria dos Moradores da região (2017).

2.4.3 Avenida Lélío Piza – Vila Inglesa

Na figura 16 observa-se a Avenida Lélío Piza – Bairro: Vila Inglesa, seus pontos de distribuição de bueiros, bocas de lobo e as dimensões de suas tubulações para o escoamento de águas pluviais, com seus diâmetros e metragens.

Figura 16 – Projeto Hidráulico de Macro e Microdrenagem na Avenida Lélío Piza, Vila Inglesa -Tupã.



Fonte: FEHIDRO – Fundo Estadual de Recursos Hídricos – Projeto de Macro e Microdrenagem na cidade de Tupã, 2007.

Figura 17 –Rua Lélío Piza



Figura 18 – Boca de lobo na Rua Lélío



Fonte: Autoria própria (2007)

Figura 19 – Rua Lélío Piza (alagada)



Figura 20 – Rua Lélío Piza (alagada)



Fonte: Autoria dos Moradores da região (2017).

Mas infelizmente a realidade dos dias atuais são bem diferentes ao plano diretor projetado. Através de imagens captadas durante os períodos de maior volume de chuva (meses de janeiro, fevereiro e outubro) veremos a ineficiência do funcionamento do projeto, bem como observa-se através da representação das figuras anteriores.

Figura 21 – Chuva de 2 de janeiro de 2006



Fonte: Adaptado por Sandra Medina Benini, 2014. Artigo: Infraestrutura Verde Como Prática Sustentável Para Subsidiar a Elaboração de Planos de Drenagem Urbana: Estudo de Caso da Cidade de Tupã/SP (2015).

Figura 22 – Homem Tentando Resgatar Seu Veículo em Meio ao Alagamento.



Fonte: Portal de notícias da Globo – Bauru e Marília (2019) ⁴

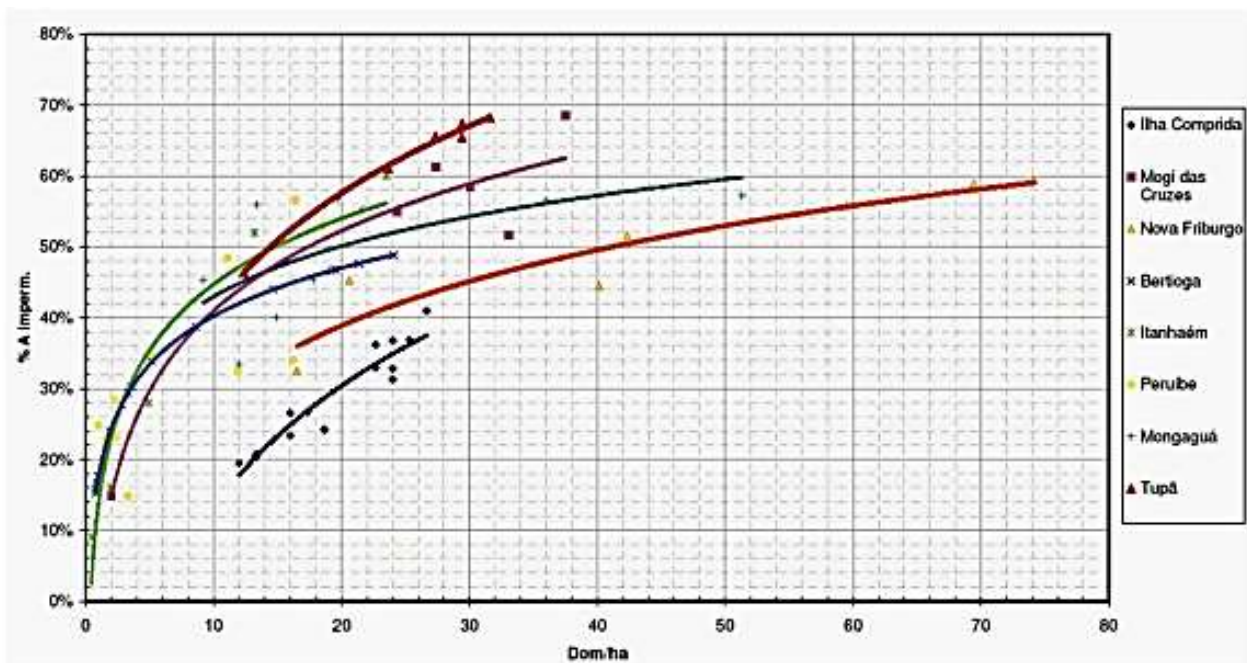
Os moradores aguardam a oito anos pela conclusão das obras de macrodrenagem, iniciadas em Tupã em outubro de 2010. Com o crescimento e expansão da cidade de Tupã, a cidade investiu no seu planejamento urbano e construções, porém não houve o planejamento da drenagem e destino das águas pluviais. Hoje em dia, a permeabilidade de solo é muito maior que a permitida na cidade, por isso através de projetos de leis aprovado pela Câmara Municipal da cidade foi criado as outorgas que obriga o morador a pagar um imposto maior caso não tenha pelo menos 20% de área em seu terreno permeabilizada que já seria para diminuir a quantidade de acúmulo de água de chuvas nas ruas.

Um dos problemas recorrentes, também contribuinte para o cumulo de água nesses locais é o escoamento superficial, ele corresponde ao segmento do ciclo hidrológico relativo ao deslocamento

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia>

das águas sobre a superfície do solo. É de fundamental que os projetos de obras hidráulicas sejam dimensionados de modo a suportar as vazões máximas decorrentes do escoamento superficial. Avaliando o ciclo hidrológico, espera-se que uma parte do volume total precipitado seja interceptada pela vegetação, enquanto o restante atinge a superfície do solo provocando o umedecimento dos agregados do solo e reduzindo suas forças coesivas. Com a continuidade da ação das chuvas, ocorre a desintegração dos agregados em partículas menores. A quantidade de solo desestruturado aumenta com a intensidade da precipitação, a velocidade e tamanho das gotas. Além de ocasionar a liberação de partículas, que obstruem os poros do solo, o impacto das gotas tende também a compactar esse solo ocasionando o selamento de sua superfície e, conseqüentemente, reduzindo a capacidade de infiltração da água. O empoçamento da água, nas depressões existentes na superfície do solo, começa a ocorrer somente quando a intensidade de precipitação excede a velocidade de infiltração, ou, quando a capacidade de acumulação de água no solo for ultrapassada. Esgotada a capacidade de retenção superficial, a água começará a escoar. Associado ao escoamento superficial, ocorre o transporte de partículas do solo que sofrem deposição somente quando a velocidade do escoamento superficial for reduzida. Além das partículas de solo em suspensão, o escoamento superficial transporta nutrientes químicos, matéria orgânica, sementes e defensivos agrícolas que, além de causarem prejuízos diretos à produção agropecuária, também causam poluição dos cursos d'água.

Figura 23 – Comparação de Curvas Domicílios/Habitantes x % Impermeável



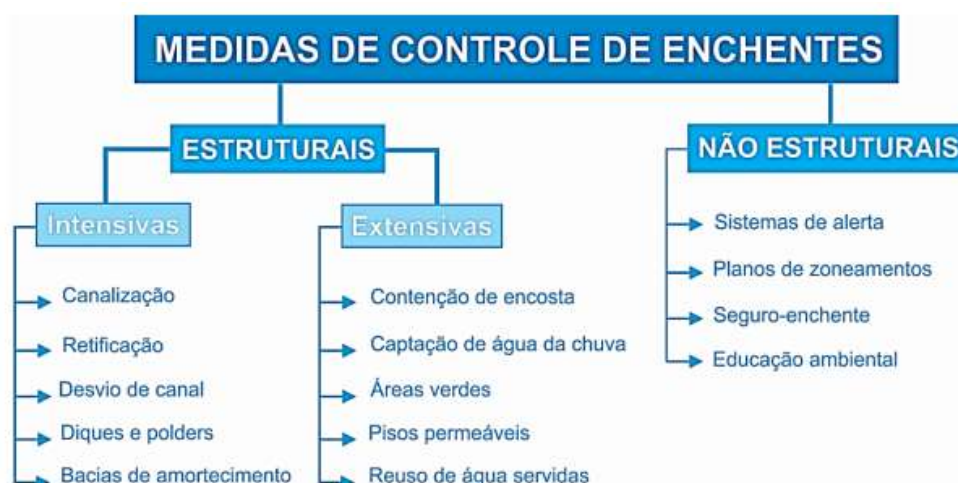
Fonte: Fundação Centro Tecnológico de Hidráulica, 2008. Adaptado por Sandra Medina Benini, 2014. Artigo: Infraestrutura Verde Como Prática Sustentável Para Subsidiar a Elaboração de Planos de Drenagem Urbana: Estudo de Caso da Cidade de Tupã/SP, 2015.

Conforme dados apresentados pela Fundação Centro Tecnológico de Hidráulica da Escola Politécnica de Engenharia da Universidade de São Paulo (CTH), os quais são resultados que comparou a densidade urbana em função da impermeabilidade do solo urbano de Tupã com outras cidades, foi possível constatar no índice elevado de impermeabilização da cidade de Tupã.

2.5 Possíveis Soluções

De acordo com a Figura 24 compreendemos dois tipos de medidas a serem tomadas, para solucionar ou diminuir as enchentes nas cidades. Nas medidas estruturais a responsabilidade é do estado e as não estruturais são responsabilidade do município (BENINI, 2015). Ao se referir as Medidas Estruturais podemos destacar que tais “correspondem às obras que podem ser implantadas visando à correção e/ou prevenção dos problemas decorrentes de enchentes” (CANHOLI, 2005). No Tabela 1 explicamos melhor as medidas estruturais visando suas vantagens e desvantagem.

Figura 24 - Principais Medidas Estruturais e Não Estruturais de Controle de Enchente.



Fonte: Botelho (2011, p. 94), adaptado por Sandra Medina Benini, 2014. Artigo: Infraestrutura Verde Como Prática Sustentável Para Subsidiar a Elaboração de Planos de Drenagem Urbana: Estudo de Caso da Cidade de Tupã/SP, 2015.

De acordo com a tabela 1 podemos observar as medidas estruturais intensivas e extensivas, porem o que não podemos deixar de citar é que “medidas estruturais não são projetadas para dar uma proteção completa ao sistema, pois isto exigiria um dimensionamento contra a maior enchente possível” (SILVEIRA, 2002), sendo assim iríamos aumentar o custo do empreendimento, porém possuímos algumas medidas sustentáveis e alternativas como a preservação dessas águas pluviais, contenção temporária para subsequente liberação, cuja a alternativa favorece o planejamento em áreas urbanizadas, permitindo adequação e/ou otimização do sistema existente. Também poderemos citar algumas medidas de controle básico como alternativa para diminuição das enchentes (Tabela 2).

Tabela 1 - Medidas Estruturais.

MEDIDAS		PRINCIPAL VANTAGEM	PRINCIPAL DESVANTAGEM	APLICAÇÃO	
Medidas Extensivas	Aumento da cobertura vegetal (áreas verdes e arborização)	Redução do pico de cheia	Impraticável para grandes áreas	Pequenas bacias	
	Controle de perda do solo (contenção de encosta)	Reduz assoreamento	Impraticável para grandes áreas	Pequenas bacias	
Medidas Intensivas	Diques e polders		Alto grau de proteção de uma área	Danos significativos caso falhe	Grandes rios e na planície
	Melhoria do canal	Redução da rugosidade por desobstrução	Aumento da vazão com pouco investimento	Efeito localizado	Pequenos rios
		Corte de meandro	Amplia a área protegida e acelera o escoamento	Impacto negativo em rio com fundo aluvial	Área de inundação estreita
	Reservatório	Todos os reservatórios	Controle a jusante	Localização difícil devido a desapropriação	Bacias intermediárias
		Reservatório com comportas	Mais eficiente com o mesmo volume	Vulnerável a erros humanos	Projeto de usos múltiplos
		Reservatório para cheias	Operação com mínimo de perdas	Custo não partilhado	Restrito ao controle de enchentes
	Mudança de canal	Caminho da cheia	Amortecimento de volume	Depende da topografia	Grandes bacias
		Desvio	Reduz vazão do canal principal	Depende da topografia	Bacias médias e grandes

Fonte: Simons et al. (1977, apud TUCCI, 2005), adaptado por Sandra Medina Benini, 2014.

As medidas citadas acima, são metas a serem tomadas por meio de planejamento e gestão urbana, segundo o autor Tucci (2005) o planejamento integrado “decorre da limitada capacidade institucional dos municípios para enfrentar problemas tão complexos e interdisciplinares e a forma setorial como a gestão municipal é organizada”. Para tanto, podemos contatar que o quão importante é desenvolver um Plano Diretor de Drenagem Urbana.

O Plano Diretor de Drenagem Urbana tem o objetivo de criar os mecanismos de gestão da infraestrutura urbana relacionado com o escoamento das águas pluviais e dos rios na área urbana. Este planejamento visa evitar perdas econômicas, e a melhorar as

condições de saúde e meio ambiente da cidade, dentro de princípios econômicos, sociais e ambientais definidos pelo Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental da cidade. O Plano Diretor de Drenagem Urbana tem como meta buscar:

- Planejar a distribuição da água pluvial no tempo e no espaço, com base na tendência de ocupação urbana compatibilizando esse desenvolvimento e a infraestrutura para evitar prejuízos econômicos e ambientais;
- Controlar a ocupação de áreas de risco de inundação através de regulamentação;
- Convivência com as enchentes nas áreas de baixo risco (TUCCI, 2005a, p.135).

Tabela 2 - Lista das Medidas de Controle Básicas.

OBRA	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL	FUNÇÃO	EFEITO
Pavimento Poroso	Pavimento com camada de base porosa como reservatório	Armazenamento temporário da chuva no local do próprio pavimento. Áreas externas ao pavimento podem também contribuir.	Retardo e/ou redução do escoamento pluvial gerado pelo pavimento e por eventuais áreas externas
Trincheira de Infiltração	Reservatório linear escavado no solo preenchido com material poroso	Infiltração no solo ou retenção, de forma concentrada e linear, da água da chuva caída em superfície limítrofe	Retardo e/ou redução do escoamento pluvial gerado em área adjacente
Vala de Infiltração	Depressões lineares em terreno permeável	Infiltração no solo, ou retenção, no leito da vala, da chuva caída em áreas marginais	Retardo e/ou redução do escoamento pluvial gerado em área vizinha
Poço de Infiltração	Reservatório vertical e pontual escavado no solo	Infiltração pontual, na camada não saturada e/ou saturada do solo, da chuva caída em área limítrofe	Retardo e/ou redução do escoamento pluvial gerado na área contribuinte ao poço
Micro reservatório	Reservatório de pequenas dimensões tipo 'caixa d'água' residencial	Armazenamento temporário do esgotamento pluvial de áreas impermeabilizadas próximas	Retardo e/ou redução do escoamento pluvial de áreas impermeabilizadas
Telhado reservatório	Telhado com função reservatório	Armazenamento temporário da chuva no telhado da edificação	Retardo do escoamento pluvial da própria edificação
Bacia de detenção	Reservatório vazio (seco)	Armazenamento temporário e/ou infiltração no solo do escoamento superficial da área contribuinte	Retardo e/ou redução do escoamento da área contribuinte
Bacia de retenção	Reservatório com água permanente	Armazenamento temporário e/ou infiltração no solo do escoamento superficial da área contribuinte	Retardo e/ou redução do escoamento da área contribuinte
Bacia subterrânea	Reservatório coberto, abaixo do nível do solo	Armazenamento temporário do escoamento superficial da área contribuinte	Retardo e/ou redução do escoamento da área contribuinte
Condutos de armazenamento	Condutos e dispositivos com função de armazenamento	Armazenamento temporário do escoamento no próprio sistema pluvial	Amortecimento do escoamento afluente à macrodrenagem
Faixas gramadas	Faixas de terreno marginais a corpos d'água	Áreas de escape para enchentes	Amortecimento de cheias e infiltração de contribuições laterais

Fonte: Silveira, 2002. Adaptado por Sandra Medina Benini, 2014. Artigo: Infraestrutura Verde Como Prática Sustentável Para Subsidiar a Elaboração de Planos de Drenagem Urbana: Estudo de Caso da Cidade de Tupã/SP, 2015.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso verifica a situação do sistema de drenagem urbana no Município de Tupã, um tema de grande relevância diante das recorrências de alagamentos que atingem a cidade. Para tornar o trabalho mais prático fora citados trechos da cidade de maiores alagamentos, a escolha desses locais baseou-se na localização, região central, diferentes tipos de ocupação e com fluxos de veículos e pedestre.

Numa primeira análise evidencia-se problemas urbanos que comprometem a drenagem das águas pluviais, verificamos quais condições atuais do Sistema de Drenagem Urbana no Município de Tupã, possuindo uma linha de estudo de três eixos, primeiro busca-se medidas legais existentes no Município; depois examina-se as medidas estruturais implantadas e por fim propõe possíveis soluções a serem implantadas para melhoria dos alagamentos.

Durante a realização deste trabalho mostrou-se metodologias alternativas e interessantes aos cofres públicos, privados e ao meio ambiente, gerando amortecimento das cheias dos rios em épocas chuvosas, evitando ou diminuindo as enchentes e alagamentos, e consequentemente a redução de custos com o sistema de drenagem.

Não podemos esquecer de salientar que esses métodos só tornarão realidade quando possuir um incentivo individual e coletivo com a inserção do Plano Diretor do Município.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Márcio; NASCIMENTO, Nilo; BARRAUD, Sylvie. **Técnicas compensatórias em drenagem urbana**. Porto Alegre: ABRH, 2005.

BELLÉ, JOANA PARNOFF. **Avaliação da Eficácia do Sistema de Drenagem Verde** – Estudo de caso: Ijuí. 2011.112p. Trabalho de conclusão de curso – Departamento de ciências exatas e engenharias, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, 2011.

BENINI, Sandra Medina. **Infraestrutura Verde Como Prática Sustentável Para Subsidiar a Elaboração de Planos de Drenagem Urbana: Estudo de Caso da Cidade de Tupã – SP**. Presidente Prudente: [s.n.], 2015. 220 f; il.tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

BOIN, M.N. **Chuvvas e Erosões no Oeste Paulista: Uma análise Climatológica Aplicada**, 2000. 264 f. tese (doutorado em geociências e meio ambiente) – Instituto Geográfico de Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2000.

CANHOLI, Aluísio Pardo. **Drenagem urbana e controle de enchentes**. São Paulo: Oficina de Texto, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. 3 ed. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (**Coleção Pensamento Crítico**, v.48).

CIIAGRO. Dados Mensais do Período de 01 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2019. Centro Integrado de Informações Agrometeorológicas, 2019.

FUNDAÇÃO CENTRO TECNOLÓGICO DE HIDRÁULICA. **Estudos de Macrodrenagem Urbana da Estância Turística de Tupã**. Tupã, v. 1, t.1, 2008^a

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do Saneamento 2011**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, 2011.

JORNAL DIÁRIO. **Chuva provoca alagamento em diversos pontos da cidade**. Tupã, 21 jan. 2008.

JORNAL DIÁRIO. **Temporal arrasou a cidade na madrugada de ontem**. Tupã, 09. fev. 1999.

JORNAL G1 – BAURU E MARÍLIA. **Temporal arrasta veículos, derruba árvores e destelha imóveis em Tupã**. Marília, 21 de out, 2019.

JORNAL MAIS TUPÃ. **Chuva forte causou estragos e trouxe transtornos para diversos bairros em Tupã**. Tupã, 21 de out, 2019.

Mapas: © Esri, com dados fornecidos por National Geographic, Esri, De Lorme, NAVTEQ, UNEP-WCMC, USGS, NASA, ESA, METI, NRCAN, GEBCO, NOAA e iPC.

MARQUES, Cláudia Elizabeth Bezerra. **Proposta de método para a formulação de Planos Diretores Drenagem Urbana**. 2006. 153f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Universidade de Brasília, Faculdade de Tecnologia, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Brasília, 2006.

MEEUS, Jean. **Astronomical Algorithms, 2^a edição**. Dezembro, 1998.

NASA. **Modern-Era Retrospective analysis for Research and Applications 2**. Disponível em: <https://gmao.gsfc.nasa.gov/reanalysis/MERRA-2/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

NOUVEAU, Nathalie Le. **Techniques alternatives en assainissement pluvial**. França, 2006.

_____. **Relatório Geral de Projetos e Obras (2008 a 2012)**. Tupã: Prefeitura Municipal de Tupã, 2012.

SEPLIN - Secretaria Municipal de Planejamento e Infraestrutura. **Relatório de Projetos e Obras**. Tupã: Prefeitura Municipal de Tupã, 2006.

SILVEIRA, Andrei Luiz Lopes. **Drenagem Urbana Aspectos de Gestão**. Apostila de curso preparado pelo Instituto de Pesquisas Hidráulicas da Universidade Federal do Rio Grande d Sul para Gestores Regionais de Recursos Hídricos de Porto Alegre. IPH/UFRGS, 2002. Disponível em: <http://galilec.iph.ufgrs.br/joel/iph014/APOSTILADRENAGEMGESTORES2002.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2008.

TUCCI, Carlos Eduardo Morelli. **Gestão de Águas Pluviais Urbanas**. Ministério das Cidades – Global Water Partnership - World Bank – Unesco, 2005a. Disponível em: http://4ccr.pgr.mpf.gov.br/institucional/gruposdetrabalho/residuos/docs_resid_solidos/GestaoAguasPluviaisUrbanas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2013.

Tupã (SP) – Localização e topografia. Wikipédia, a enciclopédia livre, 2019. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tup%C3%A3_\(S%C3%A3o_Paulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tup%C3%A3_(S%C3%A3o_Paulo)). Acesso em 28 de julho de 2019.

WEATHERSPARK. **Codições meteorológicas características de Tupã** com base em uma análise estatística de relatórios horários históricos e reconstruções de modelo de 1 de janeiro de 1980 a 31 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://pt.weatherspark.com/y/29842/Clima-caracter%C3%ADstico-em-Tup%C3%A3-Brasil-durante-o-ano#Sections-Humidity>. Acesso em: 22 set. 2019.

PROJETO DE PEQUENA BARRAGENS DE TERRA NA REGIÃO DE MARÍLIA – SP

Amanda Caroline Vieira Batista¹

Emilio Carlos Prandi²

RESUMO: As barragens de terra são obras de grande importância para a gestão de recursos hídricos, pois fazem a função de armazenar a água no período de chuvas, para que haja o suprimento da demanda de utilização de recursos hídricos no período de escassez de chuvas. São muitas, de pequeno porte e mau construídos, pois são mal projetadas. Na região de Marília, onde as barragens de terra são cada vez mais comuns, mas são executadas sem o devido cuidado com o projeto, resultando em construções frágeis, sempre existe riscos de ruptura, com perda de obras, prejuízos à população, ao meio ambiente e muitos prejuízos financeiros. Estas barragens de terra não levam em consideração, em sua construção, fatores importantes para a execução da obra, tais como: topografia, mecânica dos solos, hidrologia e hidráulica. Este trabalho desenvolve o projeto de uma pequena barragem de terra na área rural do município de Marília, com a análise do projeto construtivo e o desenvolvimento do trabalho deu-se a partir de duas etapas, a de escolha da área a ser estudada, e o desenvolvimento estrutural, hidráulico, análise topográfica, estudos hidrológicos e condições das fundações e do talude da barragem.

Palavras-chave: Barragem de terra. Segurança. Recursos Hídricos.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo foi utilizando o Guia prático para projetos de pequenas barragens de obras hídricas desenvolver a projeção de forma adequada para uma pequena barragem de terra na região de Marília -SP pois a utilização deste método está baseada em mais de 40 anos de experiência, cuja as falhas do método são devidas a problemas hidráulicos. Onde a principal pergunta a ser respondida é se o método pode ser aplicável na região de Marília, pois mesmo sendo um método extremamente simples o mesmo é muito eficaz e tornaria as barragens de terra mais seguras.

Entre 1972 e 1983 o DAEE (Departamento de Águas e Energia Elétrica), realizou estudos regionais de águas subterrâneas abrangendo todo o território estadual, onde foram aplicadas as mais avançadas técnicas de modelos probabilísticos e determinísticos com excelentes resultados, consubstanciados nos relatórios dos Estudos de Águas Subterrâneas. A equipe de hidrologia, a partir de 1980, procurou definir uma metodologia para estimativa de disponibilidades hídricas nas bacias hidrográficas do Estado de São Paulo que não disponham de dados hidrológicos observados. Nos

¹ Discente do Curso de Engenharia Civil; Faculdade Católica Paulista (UCA). E-mail: amanda_cvb@hotmail.com

² Docente da Faculdade Católica Paulista (UCA). Doutor pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestre em Geotecnia pela Universidade de São Paulo (USP) e Graduação em Geologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: ecprandi@gmail.com

estudos foram observadas a variação regional da eficiência da transformação da relação quadrática: chuva, evaporação, infiltração (percolação e transmissividade) e vazão. Para melhor compreensão o interessado deve consultar a revista “Águas e Energia Elétrica (Ano 5 – Nº 14, 1988)”.

O método de estimativa da disponibilidade hídrica foi denominado “Regionalização Hídrica no Estado de São Paulo” e tem como objetivos principais o planejamento e a gestão dos recursos hídricos, se utilizado adequadamente, permite obter uma estimativa da ordem de grandeza de vazões em locais onde não se dispõe de medições de vazão ou, ainda, para obter uma estimativa preliminar e expedita de vazões disponíveis para cálculo do balanço hídrico em qualquer região do Estado de São Paulo. Além do que este método parte da variação regional da precipitação e leva em conta a eficiência na transformação em vazão, fruto do comportamento diferenciado da evapotranspiração e do tipo de solo.

Para outros estudos mais específicos, dependendo dos objetivos, o técnico deverá contar com monitoramento e modelagem para atingir resultados mais precisos. Para ter acesso ao cálculo das variáveis da regionalização hidrológica no Estado de São Paulo, é necessário fazer o “download” do arquivo SIGRH2001.zip e instalar o software de cálculo da regionalização em seu computador.

A escolha do método para o projeto de pequena barragem de terra foi realizada pois se baseia as outorgas, pelo o uso de águas no estado de São Paulo, e outros manuais como o Manual empreendedor de Barragens não o fazem. E na região as barragens são feitas sem quaisquer critérios, e não é condições hidrológicas de cálculo de vertedouros e acabam rompendo e caindo sempre. A justificativa do artigo é difundir se o método fará barragens mais seguras, duráveis e se há segurança hídrica devida, fazendo o uso da metodologia que realizou a caracterização de estudo e posteriormente o desenvolvimento do projeto.

Segundo Craig (2015)

Solo é um material composto de partículas e formado pelo intemperismo de rochas. As partículas podem ser granulares simples em uma grande faixa de variação de tamanhos (de matacões a siltes) ou minerais de argila (de tamanho coloidal). O solo é formado, em geral, por uma mistura de tais partículas, a presença de mineral de argila pode alterar significativamente as propriedades mecânicas do solo.

Os solos podem ser descritos e classificados por sua distribuição granulométrica (distribuição de tamanho das partículas). Os solos finos que consistem, sobretudo, em pequenas partículas (por exemplo, argilas e siltes) exibem normalmente comportamento plástico (por exemplo coesão), que pode ser definido pela plasticidade e pelo índice de liquidez. Solos graúdos granulares, em geral, não exibem esse comportamento.

No nível da macro textura, todos os solos podem ser idealizados como um contínuo com três fases, sendo estas compostas de partículas sólidas, água e ar. As proporções relativas dessas fases são controladas pela proximidade do adensamento das partículas, descrita pelo índice de vazios (e), teor de umidade (w) e grau de saturação (sr).

Além de serem usados em estado in situ, os solos servem como material de aterro em construções geotécnicas. Sua compactação aumenta a resistência ao cisalhamento, reduz a compressibilidade e é necessária para conseguir o desempenho ótimo do

aterro. A compactação pode ser quantificada por meio do ensaio Proctor e do ensaio de condição de umidade.

Segundo Chiossi (2016)

Barragem pode ser definida como sendo um elemento estrutural construído transversalmente à direção de escoamento de um curso d'água, destinado à criação de um reservatório artificial de acumulação de água. Os objetivos que regem a construção de uma barragem são vários, e os principais resumem em:

- Aproveitamento hidrelétrico;
- Regularização das vazões do curso d'água para fins de navegação;
- Abastecimento doméstico e industrial de água;
- Controle de inundações;
- Irrigação.

Esses objetivos poderão ser explorados individualmente ou em conjunto. Se por exemplo, uma barragem é implantada com a finalidade imediata de obtenção de energia elétrica, outras atividades ditas secundárias poderão ser também desenvolvidas correlatamente. Assim é que aspectos como recreação, piscicultura, saneamento etc., são comumente desenvolvidos."

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento apresentado destaca um conhecimento importante das metodologias, e equações para que seja caracterizado a bacia hidrográfica estudada, dentre elas estão a hidrologia, ciclo hidrológico, área de drenagem, talvegue, precipitação, altura pluviométrico, duração da precipitação, intensidade da precipitação a vazão do projeto e suas metodologias. Dentre elas o método racional, área de drenagem, coeficiente de escoamento superficial direto, intensidade de precipitação, período de retorno, duração da chuva crítica, tempo de concentração, intensidade da chuva crítica e cálculo de vazão de projeto.

Hidrologia ciência que faz o tratamento da água na terra.

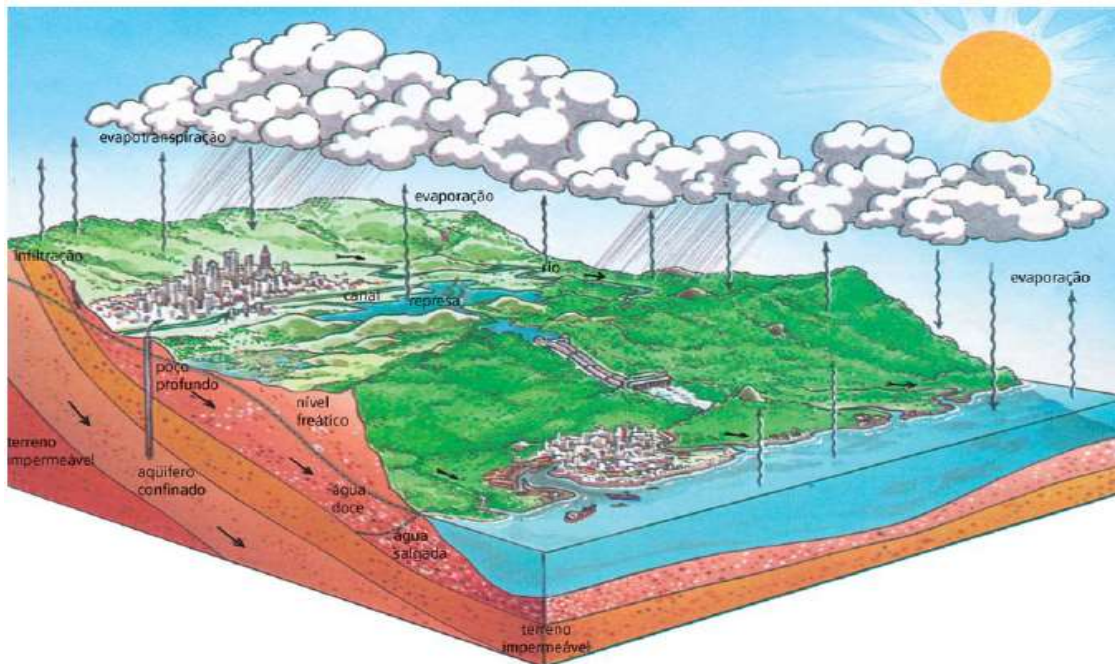
Ciclo Hidrológico é o fenômeno de circulação da água entre a superfície atmosférica e o solo.

Representada pela fórmula (1)

$$P = ES + I + EV \quad (1)$$

(P)- Volume precipitado de água que cai em uma bacia, que resulta no (ES) escoamento superficial, para um escoamento subterrâneo (I) em decorrência a infiltração de parte da chuva, e (EV) evaporação e a evapotranspiração (Figura 1).

Figura1 - Ciclo Hidrológico e seus elementos



Fonte: Revista Águas e Energia Elétrica, ano 5, nº 15,1989 - DAEE

Área de Drenagem é a área da bacia hidrográfica de região de captação natural da água fazendo os escoamentos superficiais e sub superficiais convergirem para um ponto único de saída.

Talvegue é o canal mais profundo de um leito em curso d'água definido por interseção dos planos das vertentes.

Precipitação é a resultante de toda a água no meio atmosférico, considerado como sinônimo de chuva.

Altura Pluviométrica é a resultante da água de área horizontal por unidade, calculada pela altura que atingiria a água caso fosse mantida no local (sem que haja infiltração) medida em milímetro de chuva, como a quantidade de precipitação correspondente ao volume de 1 litro por metro quadrado de superfície. As medidas das chuvas são realizadas com o uso do aparelho pluviômetro para que haja a obtenção de dados contínuos, ou seja do início ao fim e suas quantidades.

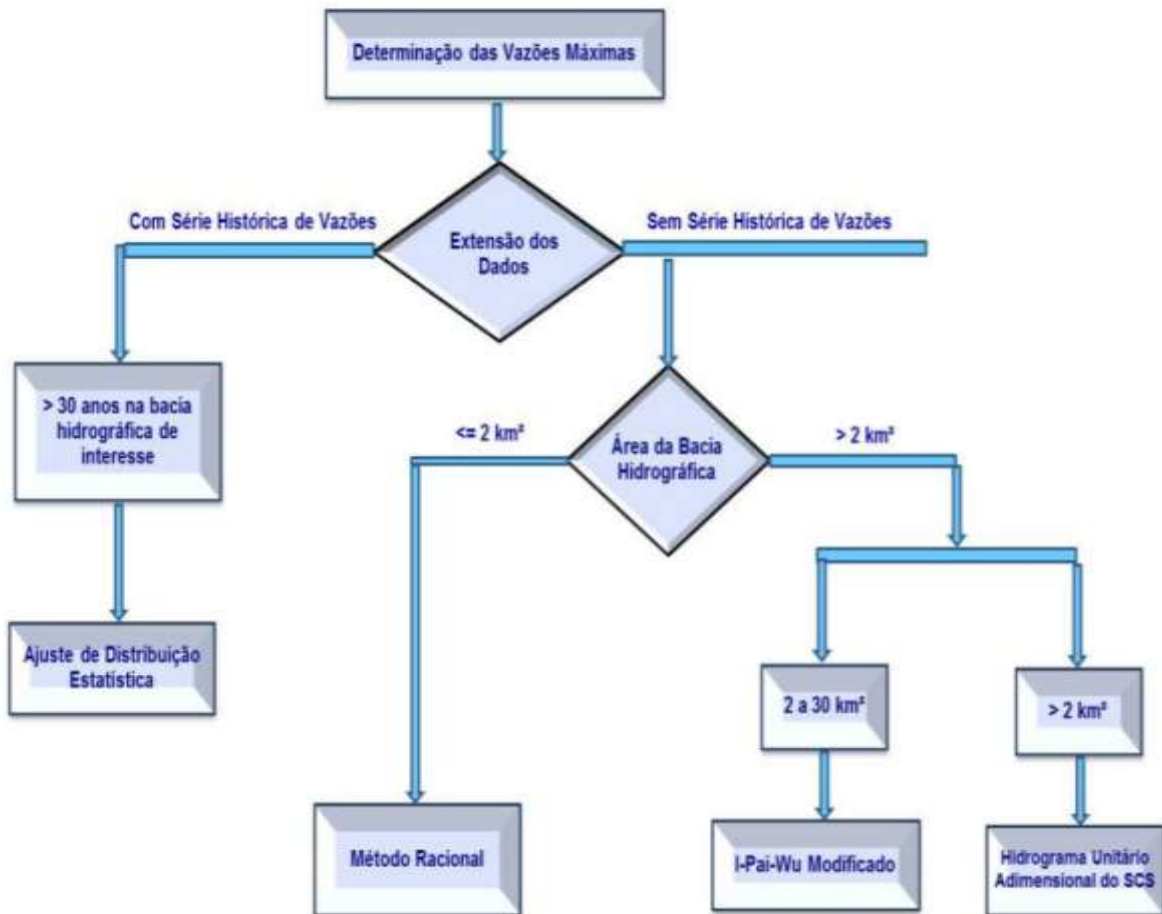
Duração da precipitação é o tempo que ocorre uma precipitação determinada, geralmente adotados por hora ou minutos.

Intensidade da precipitação é a relação entre a duração e a altura pluviométrica expressada em mm/minuto ou mm/hora.

Vazão do projeto é a vinculada vazão de um curso d'água de enchente, a sua segurança está associada a ocorrência do evento em qualquer ano em probabilidade. Estimada para que a baixa delimitada de contribuição pela seção do projeto.

O desenvolvimento utilizado para a escolha adequada da metodologia, se faz necessário realizar as verificações dos dados fluviométricos que existem e o tamanho da área de drenagem da bacia dentre os métodos a Figura 2.

Figura 2 - Bacia Hidrográficas sem dados fluviométricos.



Fonte: Revista Águas e Energia Elétrica, ano 5, nº 15,1989 – DAEE

Método racional: usado para estimar vazões de enchentes sem apresentar complexidade e que tenha de área de drenagem até 2 km² por meio do seguinte cálculo:

$$Q = 0,1667 \cdot C \cdot i \cdot A \quad (2)$$

Sendo, Q - vazão de enchente (m³/s); A - área de drenagem (km²); C - coeficiente de escoamento superficial (runoff) e i - intensidade de precipitação (mm/min).

Este método é para pequenas bacias e não faz a avaliação do volume de distribuição temporal de vazões de cheia.

Área de drenagem: é a área que recebe toda a água que passará pelo ponto que se deseja barrar. É marcada como uma linha em uma planta planimétrica do divisor de águas ou de desenho de seus limites, podendo ser feita por qualquer método de precisão razoável.

Coeficiente de escoamento superficial direto: é um único coeficiente runoff baseado em características da bacia representando sua urbanização ou grau de impermeabilização. O runoff será tão maior quanto menor for a área exposta da bacia hidrográfica. Ou seja, uma área urbana, com muita impermeabilização terá o C (runoff) bastante alta, podendo chegar a 1. Ou seja, toda a água precipitada escoará para o ponto do barramento, exigindo que a barragem tenha grandes dispositivos de extra vazão. No caso de áreas rurais, onde há infiltração, o runoff é menor que 1, pois parte da água se infiltra e não escoará totalmente sobre o solo. Em casos excepcionais, onde toda a água infiltra, não há como fazer barragens, pois não há água escoando para ser armazenada.

Figura 3 - Valores do coeficiente de escoamento (C).

Declividade (%)	Solo Arenoso	Solo Franco	Solo Argiloso
Florestas			
0 - 5	0,10	0,30	0,40
5 - 10	0,25	0,35	0,50
10 - 30	0,30	0,50	0,60
Pastagens			
0 - 5	0,10	0,30	0,40
5 - 10	0,15	0,35	0,55
10 - 30	0,20	0,40	0,60
Terras cultivadas			
0 - 5	0,30	0,50	0,60
5 - 10	0,40	0,60	0,70
10 - 30	0,50	0,70	0,80

Fonte: Revista Águas e Energia Elétrica, ano 5, nº 15,1989 - DAEE

A Figura 3 representa quadro de valores do coeficiente de escoamento (C) em função do tipo de solo, declividade e cobertura vegetal, em valores de C para áreas rurais.

Intensidade da Precipitação: realizada pela a estatística de vários dados pluviométricos relativos na região estudada. Referente a períodos longos permitindo que seja considerado a frequência como probabilidade e traçado de curvas I-D-F que é a representação de fundamentais características que são intensidade, duração e frequência.

Período de Retorno: relacionado ao risco para adotar a segurança da obra para a duração, adotando o valor do tempo de concentração da bacia. E desta forma ser precedido de prejuízos tangíveis e intangíveis que possam ocorrer por eventos críticos.

Período de Retorno, então, é o intervalo médio de ocorrência (em anos) entre eventos que igualam ou superam uma dada magnitude; o inverso do período de retorno ($1/Tr$) é a probabilidade de um evento ser igualado ou superado em um ano qualquer;

Duração da Chuva Crítica: é o tempo de concentração com a precipitação intensa do projeto da bacia, sendo a duração proporcionalmente inversa à intensidade. Realizando em pequenas bacias precipitações conectivas de grande intensidade e de pequena duração. Utilizada quando não houver dados topográficos que permita um detalhamento aprimorado do perfil do talvegue, podendo identificar melhor o talvegue de um perfil longitudinal com diferentes declividades, calculado a partir de (Tc) e (leq).

Intensidade da chuva Crítica: a representação entre a (I- D -F) de precipitações para localidades variadas.

Figura 4 - Valores do Coeficiente C, segundo Asce (1969) e Williams (1949).

Fórmulas:

Gregory: $c = 0,175t^{1/3}$
t: Duração da chuva (min)

Horner: $c = 0,364 \log t + 0,0042r - 0,145$
r: percentagem impermeabilizada da área
t: Duração da chuva (min)

Tabelas:

Valores do coeficiente C (ASCE,1969)

Superfície	C	
	intervalo	valor esperado
pavimento		
asfalto	0,70 - 0,95	0,83
concreto	0,80 - 0,95	0,88
calçadas	0,75 - 0,85	0,80
telhado	0,75 - 0,95	0,85
cobertura:grama solo arenoso		
plano (2%)	0,05 - 0,10	0,08
médio (2 a 7%)	0,10 - 0,15	0,13
alta (7%)	0,15 - 0,20	0,18
grama, solo pesado		
plano (2%)	0,13 - 0,17	0,15
médio (2 a 7%)	0,18 - 0,22	0,20
declividade alta (7%)	0,25 - 0,35	0,30

Valor de C' para áreas rurais (Williams, 1949)

Tipo de área	C'
1 Topografia	
terreno plano, declividade de 0,2-0,6 m/km	0,30
terreno, declividade de 3 - 4 m/km	0,20
morros, declividade de 30 -50 m/km	0,10
2 Solo	
argila impermeável	0,10
permeabilidade média	0,20
arenoso	0,40
3 Cobertura	
áreas cultivadas	0,10
árvores	0,20

Coeficiente de deflúvio: $c = 1 - (c_1' + c_2' + c_3')$

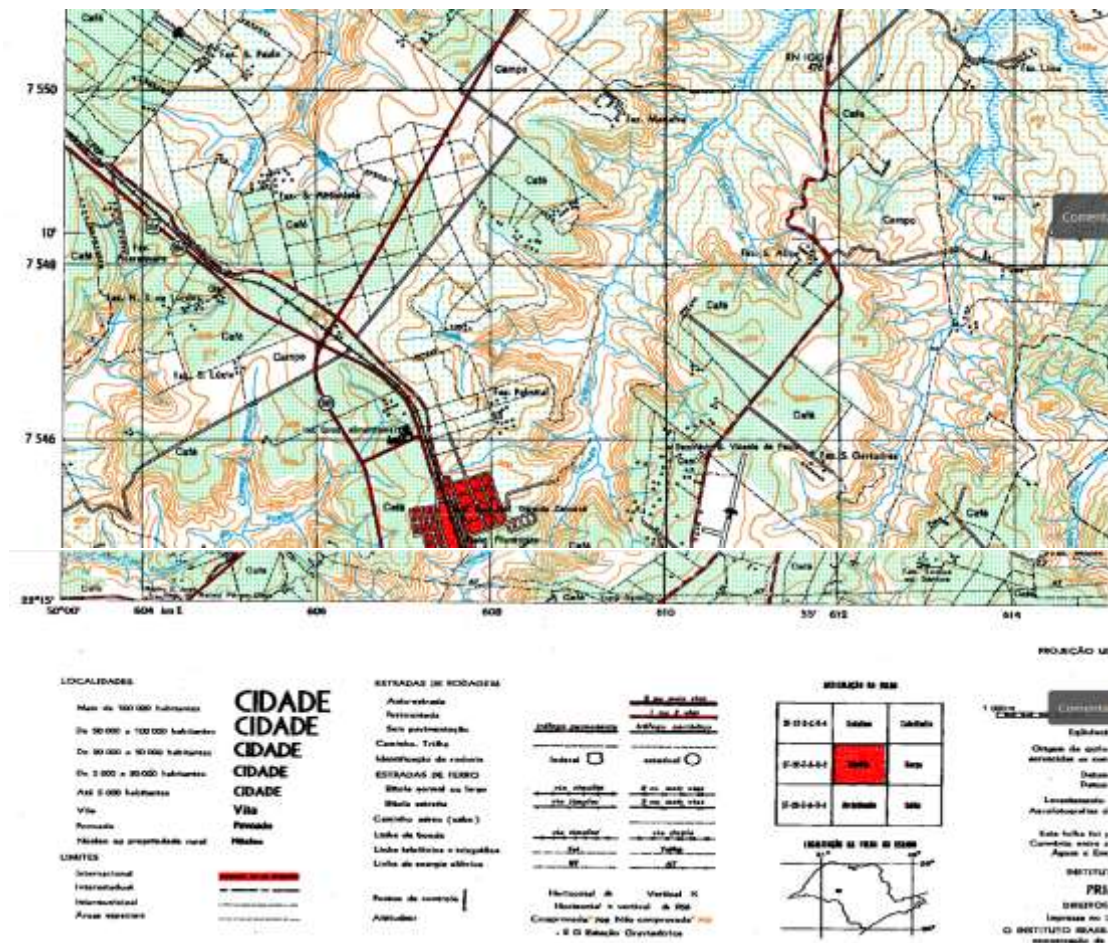
Fonte: Chiossi (2016)

3 LOCALIZAÇÃO E CARATERÍSTICAS DA ÁREA

3.1 Topografia

A barragem será projetada para o Córrego da Olaria, afluente do Ribeirão Cincinatina, cuja água acumulada será usada para abastecimento do Bairro de Dirceu. A Bacia do Ribeirão da Olaria tem o perímetro de 5,91 km e a área de 1,97 km².

Figura 5 – Área de desenvolvimento do trabalho



Fonte: Mapa IBGE 1:50.000 Folha de Marília

3.2 Pedologia

Conforme consta na Figura 6, observa-se que o município possui as seguintes unidades pedológicas, segundo o IPT: que representa a identificação de os diferentes tipos de solos encontrados na região de Marília, conforme as descrições:

- PVA2: Argissolos Vermelhos-Amarelos eutróficos abruptos ou não A moderado textura arenosa/média e média relevo suave ondulado e ondulado.
- PVA5: Argissolos Vermelhos-Amarelos eutróficos textura arenosa/média relevo ondulado e suave ondulado + Argissolos VermelhosAmarelos eutróficos pouco profundos textura arenosa/argilosa relevo ondulado ambos abruptos A moderado.
- PVA10: Argissolos Vermelhos-Amarelos eutróficos + Argissolos Vermelhos distróficos e eutróficos ambos textura arenosa/média e média relevo suave ondulado + Latossolos Vermelhos distróficos textura média relevo plano todos A moderado.

- LV78: Latossolos Vermelhos distróficos A moderado textura média relevo plano + Argissolos Vermelhos-Amarelos e Vermelhos ambos eutróficos e distróficos A moderado textura arenosa/média e média relevo suave ondulado.
- RL4: Neossolos Litólicos eutróficos textura média e argilosa relevo forte ondulado e montanhoso + Argissolos Vermelhos-Amarelos eutróficos abrupáticos textura arenosa/média e arenosa/argilosa relevo forte ondulado e ondulado ambos A moderado + Afloramentos de Rochas relevo escarpado e montanhoso.

Figura 6 – Mapa Pedológico.



Fonte: Plano de controle de erosão de Marília

É possível concluir através do mapa pedológico que na região de Marília os solos são muito arenosos, ou seja, solos que constam cerca de 70% de areia e o restante de argila.

3.3 Regime de chuvas

De acordo com o banco de dados do Departamento de Águas e Energia Elétrica (DAEE, 2008), o município encontra-se com maior concentração de chuva nos meses de verão e menor concentração nos meses de inverno, conforme mostra o gráfico abaixo.

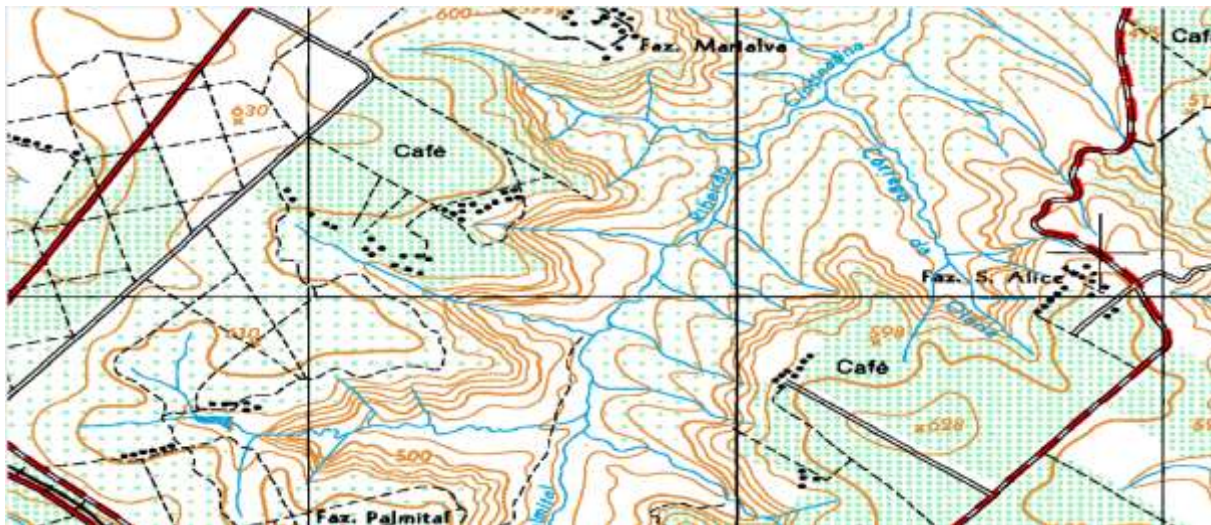
Levando em média para o cálculo o valor de 1250 mm/ano.

Figura 7 – Gráfico de Pluviograma do acumulado médio mensal de 1939 a 2019.



Fonte: Plano de controle de erosão de Marília

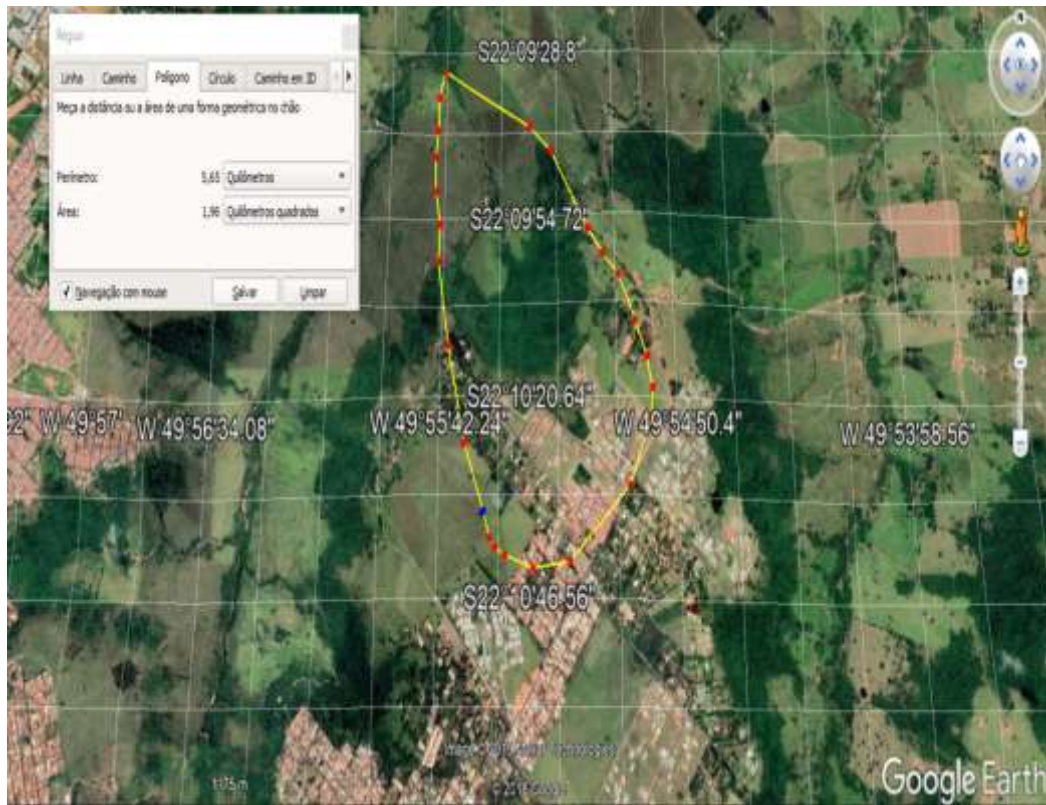
Figura 8 - Trecho do montante da bacia no município de Marília de Dirceu, em escala para 1:25.00 para facilitar o traçado da linha do divisor e o cálculo da área de contribuição da bacia.



Fonte: Mapa IBGE1:50.000 Folha de Marília

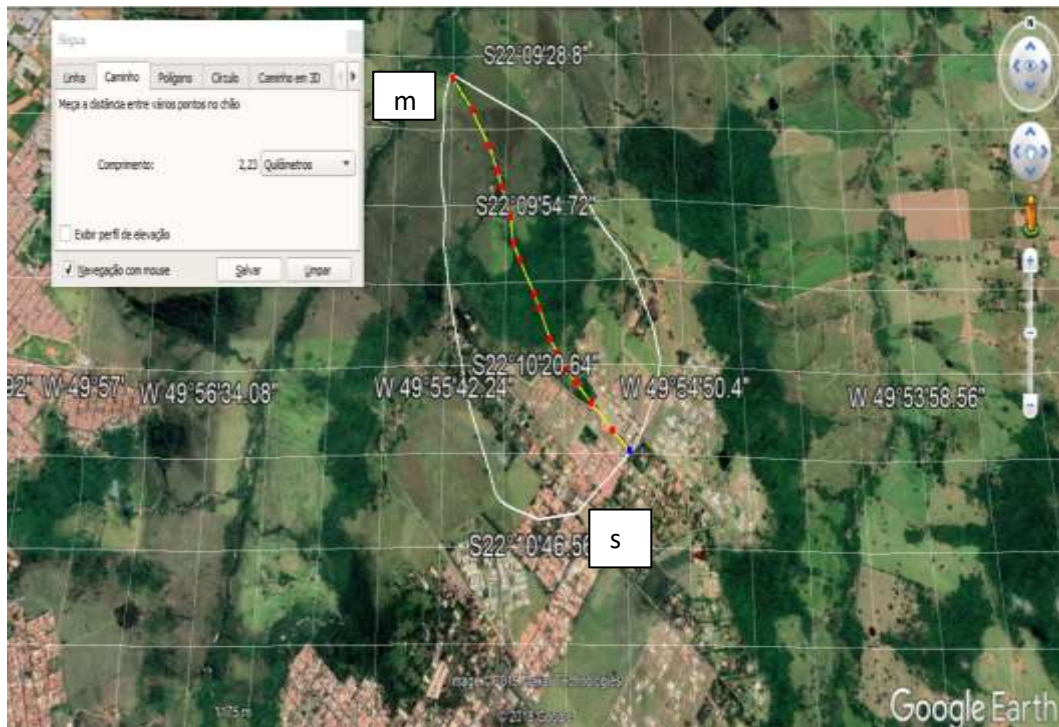
Cálculo da área de Drenagem, para a realização do cálculo da área delimitada pela linha pode ser utilizados inúmeros processos. Neste caso, o valor calculado com planímetro da área de drenagem da bacia foi a ferramenta de régua do próprio Google Earth que resultou em 1,96 km² conforme a Figura 9. Portanto AD igual 196 há (1 ha = 10.000 m²; 1 km² = 1.000.000 m² = 100 ha.).

Figura 9 - Área de Drenagem do Talvegue



Fonte: Google Earth Pro 2019.

Figura 10 - Comprimento do Talvegue



Fonte: Google Earth Pro 2019.

Comprimento do Talvegue, na Figura 10 é possível visualizar o trecho M-S, que é identificado pela maior distância S entre a seção e o divisor de águas que através do talvegue. Sendo seu valor obtido através da medição em planta, e o comprimento do talvegue entre os pontos citados, foi a ferramenta de caminho do próprio Google Earth que resultou no comprimento de $L = 2,23$ km.

Cota do Talvegue do eixo da barragem, na figura 10 acima é possível visualizar a que para a determinação da cota do talvegue, é necessário identificar as duas curvas de nível na carta 1:50.000, medidas pela as curvas de cota máxima de 580 m (a montante da seção), e a cota mínima de 440 m (a jusante da seção).

Com a medição é possível determinar a distância entre a seção S e o ponto em que a linha da curva de nível de 580 m cruza, obtendo como resultado 223 m ou 0,223 km, e a distância entre as curvas de nível 580 m e 440 m (de altitude), obtendo o resultado de 6 km.

$$\Delta h = h_1 - h_2 = 440 - 580 = 140 \text{ m}$$

$$140/580 = 0,24 = 24 \text{ m/km}$$

Intensidade da Chuva, para que seja realizado a intensidade de precipitação de chuva provável é necessário estimar qual a duração dessa chuva. É preciso então adotar a verificação de qual a chuva intensa será adotada para a análise na bacia hidrográfica. Adotando a fórmula empírica do *California Culverts Practice* temos:

$$T_c = 57 \left(\frac{L^2}{l_{eq}} \right)^{0,385} \text{ (minutos)}$$

Onde L - comprimento do talvegue (km) e l_{eq} - declividade equivalente do talvegue (m/km).

$$T_c = 57 \left(\frac{2,23^2}{24} \right)^{0,385} = 30,67 \text{ minutos}$$

Período de Retorno, depois de calcular o T_c , é definido qual o período de retorno ou risco que se pode aceitar para o projeto. O período de retorno adotado foi de 100 anos, pois é exigido pelo DAEE e a outorga.

Determinação de chuva intensa, da publicação "Equações de Chuvas intensas do Estado de São Paulo (MARTINEZ JR., 1999)" foi extraído a equação referente a região relativa de Lins que é a mais (próxima à bacia do projeto). Tempo de Coeficiente de escoamento:

$$I = 30,67.100 = 1,56 \text{ mm/min}$$

Na Figura 4 está apresentado os valores de C para os tipos de ocupação e uso do solo de uma bacia hidrográfica. Neste caso por ser área urbana adotou-se $C = 0,4$.

Calculo da vazão do projeto: após estabelecido o período de retorno (TR) e realizando o cálculo da duração $(t=T_c)^4$ da chuva crítica, e determinar o valor da intensidade (i , TR) da chuva do projeto. E com o valor (i) obter os valores (AD) da área de drenagem do coeficiente de escoamento superficial da bacia (C), calculando desta forma o valor da vazão da cheia empregado pela equação.

$$Q = k \cdot C \cdot i \cdot AD$$

$$Q = 0,167 \cdot 0,4 \cdot 1,56 \cdot AD \cdot 196$$

$$Q_{100} = 0,167 \cdot 0,4 \cdot 1,56 \cdot 196 = 20,42$$

Adotando o período de retorno para o dimensionamento do projeto $Q_{100} = 21 \text{ m}^3/\text{s}$.

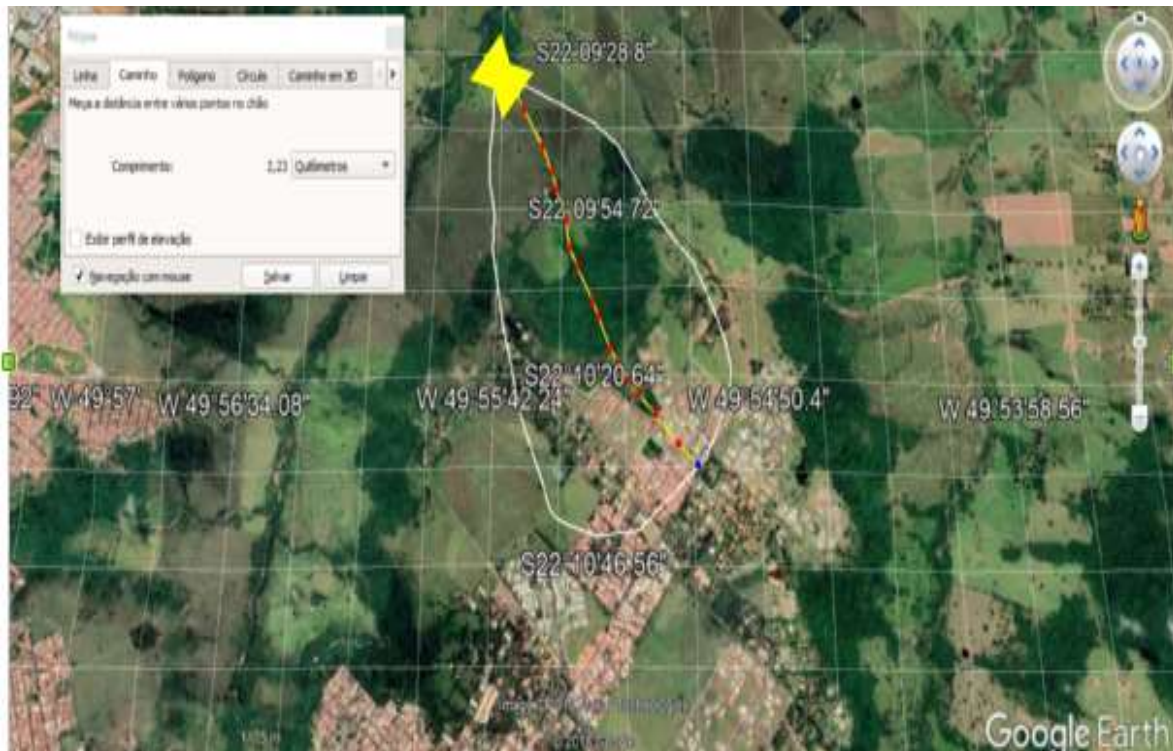
Da visita ao local para que fosse realizado os levantamentos iniciais foi obtido as seguintes informações:

- Se há a previsão de captação ou derivação de água;
- Se será realizada a utilização da água montante da seção, ou de atividades que possam interferir na disponibilidade hídrica no trecho analisado;
- Se existe alguma infraestrutura implantada nas várzeas do córrego entre o local do empreendimento e sua foz.

E após a definição inicial da posição do eixo da barragem, se faz necessário efetuar o levantamento cadastrais e topográficos da área a ser inundada pelo reservatório, definindo então:

- A posição do eixo da barragem preliminar;
- Os levantamentos topográficos limites e cadastrais;
- E o local para que seja realizada a sua devida implantação.

Figura 11 - Cota do Talvegue do Eixo da Barragem



Fonte: Google Earth Pro 2019.

Nível Máximo Maximorum, com a análise das informações calculadas, do barramento, foi definido o valor de 465,0 m pra sua cota máxima devida de inundação. Desta forma este será seu nível máximo, que deverá chegar ao reservatório durante o projeto e sua enchente:

$$NA \text{ máx. max} = 465,0$$

Cota da Crista do Maciço, é recomendado que mesmo que o barramento seja de pequenas dimensões sua borda livre não seja menor que 0,5m. Determinada a partir da dimensão do reservatório e da velocidade do vento caracterizado regionalmente. Calculando também a altura das ondas e o possível alcance de impacto no maciço ao seu desnível, e após a definição é acrescentado uma margem de segurança.

Para o projeto, de barragens de pequenas dimensões foi adotado uma borda livre de 0,5 m.

$NA \text{ máx max} + \text{borda livre} = 465,0 + 0,5 = 465,5 \text{ m}$. Sendo sua área de inundação de 22.0,082 m²

Rip Rap: é um escombros ou uma armadura de rocha ou um material qualquer, usado para que seja feito a proteção das costas das estruturas contra a erosão da água. Sendo feito a variedade do tipo de rocha, que geralmente é feito a utilização de pedra calcária, granito e em alguns casos o uso de escombros de concreto de demolição de pavimentos. Podendo ser usado em um canal de água qualquer, que haja potencial para erosão da água.

Figura 12 - Área Inundação



Fonte: Google Earth Pro 2019.

Figura 13 - Dados da Área Inundação



Fonte: Google Earth Pro 2019.

4 EXECUÇÃO DO PROJETO - CÁLCULO DOS DISPOSITIVOS DE DRENAGEM DE FUNDO

Vazão Q7.10 fazendo o uso para o cálculo dos dispositivos de drenagem de fundo a regionalização hidrológica do estado de São Paulo, como previsto no método. Após o acesso ao site do DAEE é redirecionado a página da Figura 14 e é inserido a área de drenagem, as coordenadas, e o período de retorno e posteriormente gerado um gráfico.

Figura 14 - Cálculo da vazão mínima e resultados, regionalização hidrológica do estado de São Paulo

Cálculos e Resultados

Dados

Área da bacia hidrográfica (Km²)
 Valor obtido no mapa: 0,00
 Valor fornecido pelo usuário: 1,97

Precipitação anual média (mm)
 Valor obtido no mapa: 1312
 Valor adotado pelo usuário: 1312

Região hidrológica: S
 Região hidrológica (parâmetro C): Y

Latitude: 22° 08' 13"
 Longitude: 49° 56' 18"
 Coord E (m): 609482,90
 Coord N (m): 7551625,00

Resultado 1
 Vazão média plurianual (m³/s): 0,016

Resultado 2
 Vazão para "P%" de permanência (m³/s): 0,007
 P (%): 95

Resultado 3
 Volume necessário para se regularizar "QF" com "R%" de probabilidade de não atendimento em um ano qualquer (10⁶m³): 0,014
 Duração crítica (meses): 4,131
 Qf (m³/s): 0,008
 R (%): 10
 T (anos) = 100 / R(%): 10

Resultado 4
 Vazão mínima anual de "d" meses consecutivos com "T" anos de período de retorno (m³/s): 0,006
 d meses: 1
 T anos: 10

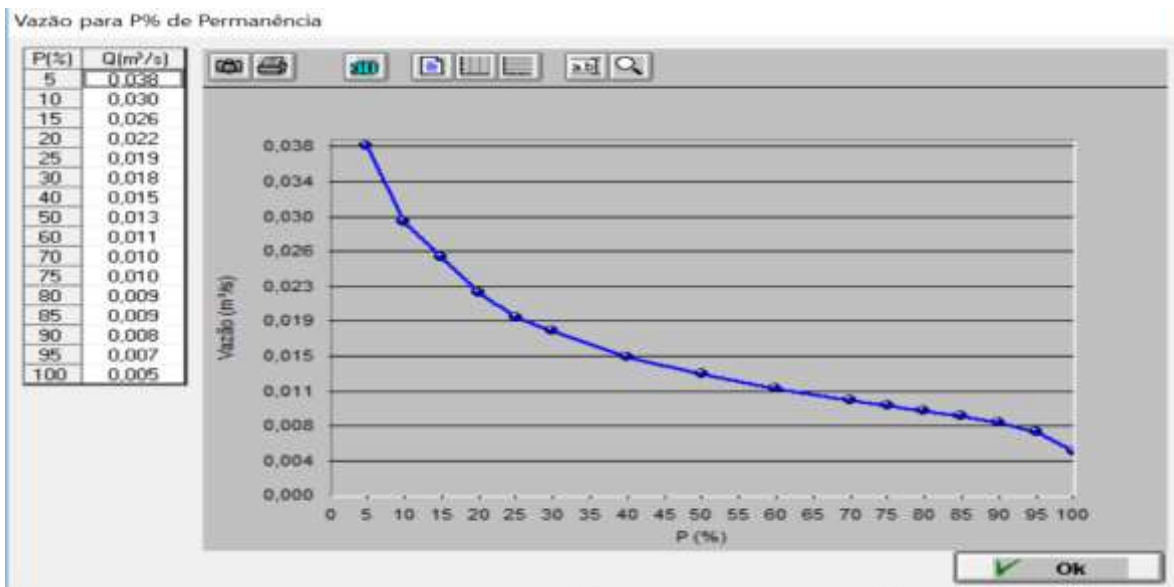
Resultado 5
 Vazão mínima anual de 7 dias com "T" anos de período de retorno: Q_{7,T} (m³/s): 0,005
 T anos: 10

Exporta dados (*.txt) Retornar à tela principal

Fonte: Regionalização hidrológica do estado de São Paulo.

O gráfico abaixo da Figura 15 foi gerado através do cálculo de dispositivo de drenagem, em seguida a vazão de permanência em 100% do tempo, resultando a vazão mínima de 0,05 que é o Q710, ou seja, o seu tempo de permanência. Fazendo o uso da área de drenagem e as coordenadas é realizado o cálculo da vazão mínima que obrigatoriamente deve passar o tempo todo.

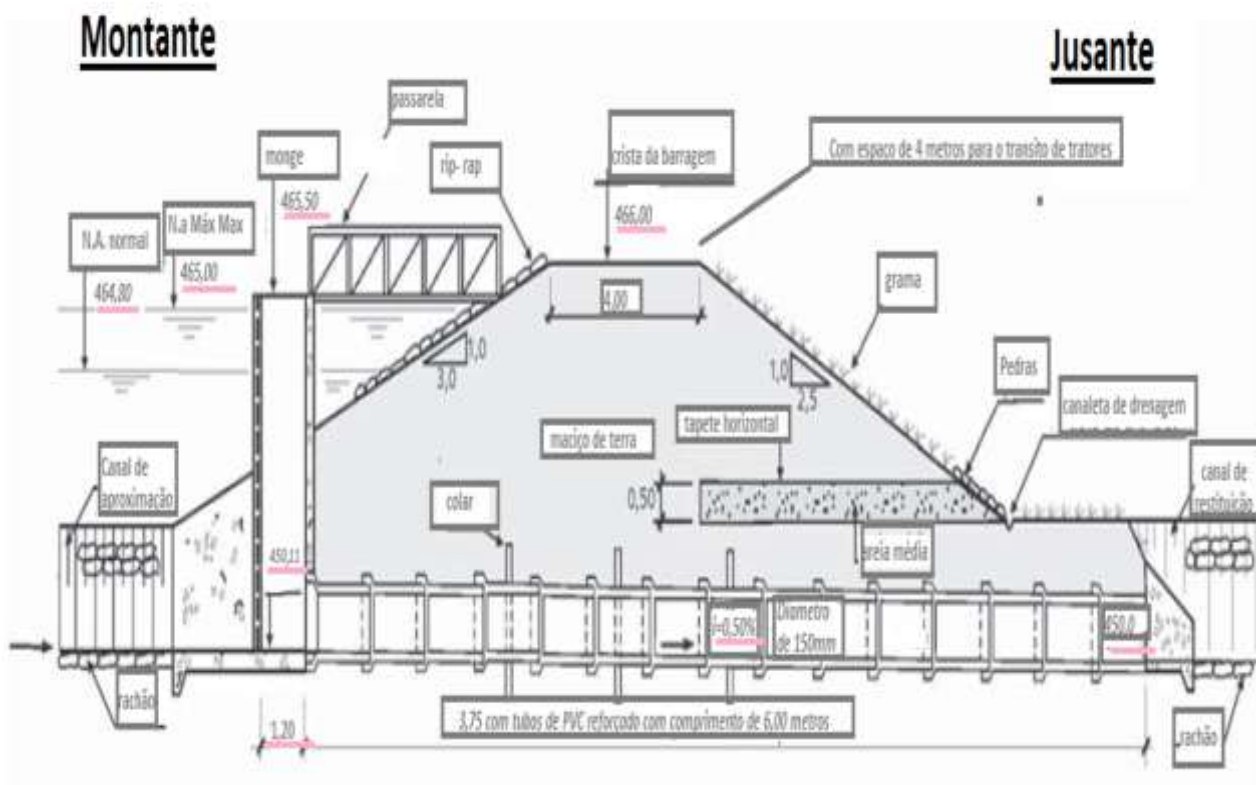
Figura 15 - Curva de Permanência de vazões mínimas



Fonte: Regionalização hidrológica do estado de São Paulo

Realizando a projeção da área de drenagem e suas coordenadas empregando os valores do cálculo obtidos foi feito a representação de descarregador de fundo, conforme a Figura 16.

Figura 16: Detalhe do Descarregador de fundo



Fonte: Alteração do autor para a figura obtida de DAEE (2005)

Figura 17 - Área de Drenagem da Bacia Considerada



Fonte: Google Earth Pro 2019

Figura 18 - Barramento rompido por falta de estruturas de vazão de emergência



Fonte: Google Earth Pro 2019

Este barramento pode ser facilmente assoreado por conta da frágil condição dos solos, muito susceptíveis à erosão.

Figura 19 - Equação de Chuvas Intensas de Lins/SP

Nome da estação: Fazenda São Pedro – C6-015R

Coordenadas geográficas: Lat. 21°42'S; Long. 49°41'W

Altitude: 480 m

Período de dados utilizados: 1974-89; 1991-97 (23 anos)

Equação: $i_{t,T} = 57,4647 (t+30)^{-0,9386} + 16,5999 (t+65)^{-0,9078} \cdot [-0,4778 - 0,9046 \ln \ln(T/T-1)]$ (3.23)

para $10 \leq t \leq 1440$

com: i : intensidade da chuva, correspondente à duração t e período de retorno T , em mm/min;

t : duração da chuva em minutos;

T : período de retorno em anos.

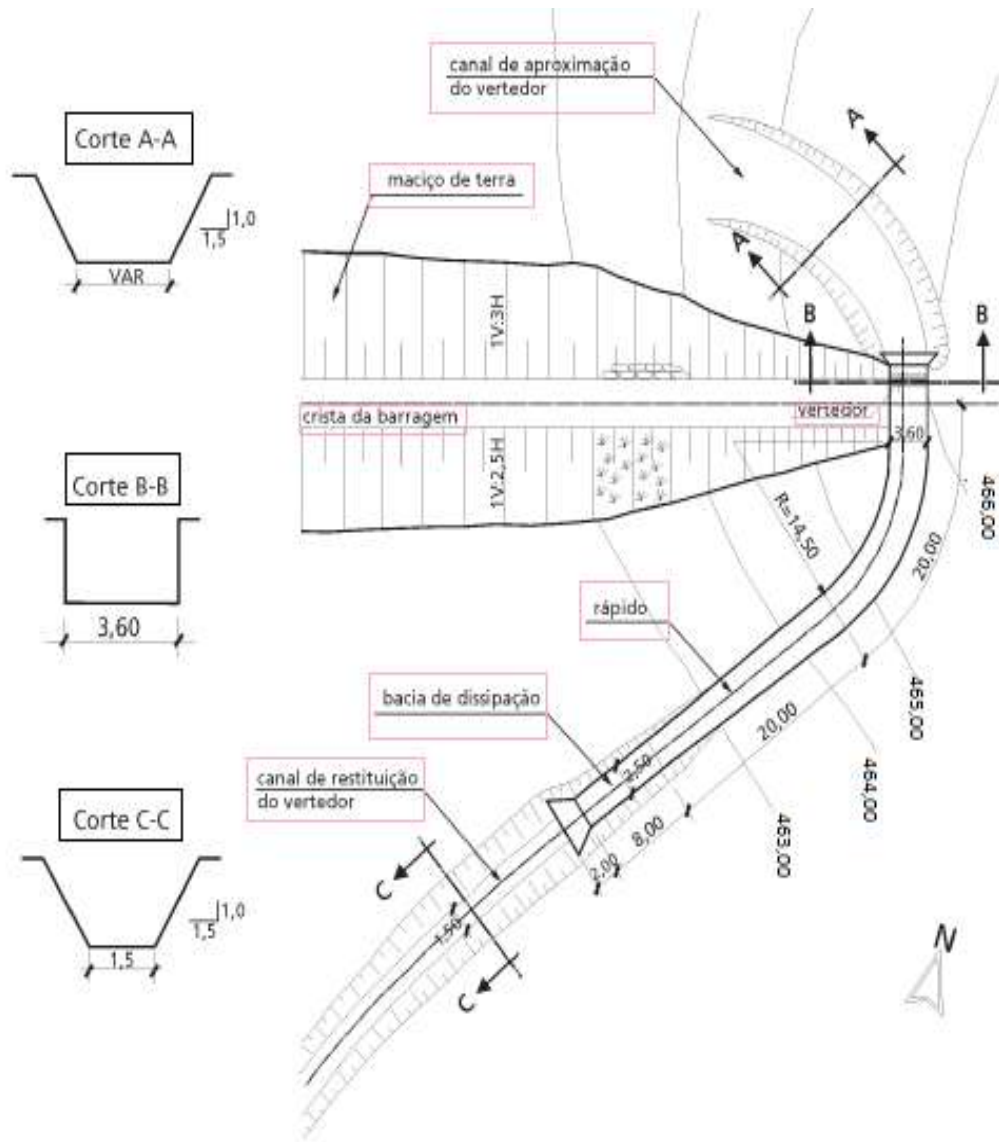
Tabela 3.33 – Lins: Previsão de máximas intensidades de chuvas, em mm/h

Duração t (minutos)	Período de retorno T (anos)								
	2	5	10	15	20	25	50	100	200
10	105,2	125,5	138,9	146,5	151,8	155,9	168,4	180,9	193,4
20	85,1	103,2	115,2	121,9	126,7	130,3	141,5	152,7	163,8
30	71,6	87,9	98,7	104,9	109,1	112,4	122,6	132,6	142,7
60	48,7	61,4	69,9	74,6	78,0	80,5	88,4	96,3	104,1
120	30,0	38,9	44,8	48,2	50,5	52,3	57,9	63,4	68,8

Fonte: Alteração do autor para a figura obtida de DAEE (2005)

Dada as definições do vertedor, da bacia considerando que a vazão máxima, em um período de retorno de 100 anos e de 21 m³/s e considerando-se que o lago artificial parte desta vazão os vertedouros de emergência serão conforme a Figura 20. Que representa a planta em corte do canal extravasor da superfície, adotando 100 anos pela exigência da outorga para o uso de água, ou seja, seu coeficiente de segurança.

Figura 20 - Planta e cortes do canal extravasor da superfície. 22° 9'28.01"S / 49°55'43.49"O e cota 427 metros



Fonte: Alteração do autor para a figura obtida de DAEE (2005)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção do método apresentado no manual de pequenas barragens conclui-se que torna possível a execução de barragens de terra na região de Marília para usos de menor importância, tais como dessedentação de animais e lazer.

Gerando o benefício com a construção devido a regiões com chuvas bem definidas, como tem acontecido na região de Marília, com concentração de chuvas no verão e escassez no inverno, a construção de pequenas barragens de terra são econômicas e eficientes para atender as demandas básicas de uma propriedade rural.

Como o solo é bastante arenoso, deve-se cuidar da estabilidade dos taludes e na pior condição adotar as proporções de declividade indicadas neste projeto. A montante, a relação é de 3 para 1 e a jusante a relação é de 2,5 para 1.

O mais importante são os vertedouros de emergência, aqueles que impedem que a onda de cheias gague o talude do barramento, provocando assim sua erosão e conseqüente rompimento, muito comum na região, como pode-se verificar no exemplo da figura 18 (Barramento rompido por falta de estruturas de vazão de emergência) citado anteriormente, que por causa da condição frágil dos solos e muito susceptíveis à erosão o barramento pode facilmente ser assoreado.

REFERÊNCIAS

ASCE. **Design and Construction of sanitary and storm sewers**. New York (Manuals and Reports of Engineering Practice, 37), 1969.

CHIOSSI, Nivaldo José. **Geologia de engenharia**. 3. ed. São Paulo: Oficina de textos, 2013.

DAEE. **Guia prático para projetos de pequenas obras hidráulicas III**. São Paulo, 2005. 116 p.

GOOGLE EARTH. 2019. Disponível em: <http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>. Acesso em: 15 out. 2019.

KNAPPETT, R.F. CRAIG, R.F. **Mecânica dos solos**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cartas**. 2019. Disponível em: <https://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/cartas.html/>. Acesso em: 27 out. 2019.

MARILIA – **Plano Diretor de Controle de Erosão Rural de Marília**, 2012. Disponível em: <http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/wp-content/uploads/2012/07/Plano-Diretor-de-Controle-de-Erosao-Rural-de-Marilia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). DEPARTAMENTO de ÁGUAS e ENERGIA ELÉTRICA. CENTRO TECNOLÓGICO de HIDRÁULICA e RECURSOS HÍDRICOS. **Precipitações Intensas na Bacia do Alto Tietê- Convênio DAEE-USP** /por/ Francisco Martinez Júnior/e/Rafael Frossard Piteri. São Paulo: DAEE/CTH, 2015.

Revista EDUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade
Católica Paulista
Av. Cristo Rei, 305 Marília/SP
14 3422 1815 | revista@uca.edu.br

