

The top right corner of the page features a photograph of the FAAG building facade. A large banner on the building displays the FAAG logo, the text 'FACULDADE DE AGUDOS', the phone number '(14)3262 9400', and the website 'FAAG.COM.BR'. Below the banner is a red curved architectural element. A vertical sign on the right side of the building also displays the FAAG logo. The background of the entire page is white with various purple geometric shapes: a triangle in the top left, a large diagonal bar on the right, a horizontal bar in the middle left, and several triangles and bars in the bottom half.

FAAG
FACULDADE DE AGUDOS
(14)3262 9400
FAAG.COM.BR

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

PEDAGOGIA - 2018

FAAG - FACULDADE DE AGUDOS

FAAG
FACULDADE DE AGUDOS

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FAAG – FACULDADE DE AGUDOS GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – 2018

ÍNDICE

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	03
A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
A CULTURA AFRO BRASILEIRA E AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL...	38
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	55
A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS.....	120
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.....	137
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	175
DESENVOLVIMENTO AFETIVO DA CRIANÇA NO PROCESSO EDUCACIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	198
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: UM VIÉS PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA ESCOLA ATUAL.....	214
O AUTISMO E AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EXITOSO.....	231
OS BENEFÍCIOS DE SE TRABALHAR VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR INTERMÉDIO DE ATIVIDADES LÚDICAS.....	248
O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO.....	286
TÍTULO DO ARTIGO: O PAPEL DOS JOGOS COMPETITIVOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	303

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Aline Cristiane de Conti – FAAG¹

Gabrielly Sartori Domingos – FAAG²

Tania M. Garrido de Souza – FAAG³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral do estudo, analisar os desafios e as possibilidades na alfabetização e letramento do aluno surdo na atualidade. Ainda, como objetivos específicos intenciona-se reconhecer o processo histórico do aluno surdo; evidenciar o papel do professor frente ao ensino e aprendizagem dos alunos surdos. A metodologia desta pesquisa baseou-se em um estudo bibliográfico, a fim de formar uma estrutura teórica onde foi identificada a importância da alfabetização e letramento do aluno surdo, quais os meios que favorecem esse ensino, e a metodologias auxiliam o processo de alfabetização. Para que haja um avanço significativo no processo educacional necessita também da formação de professores bilíngues que dominem a libras, garantindo desta forma a interação entre os alunos surdos no ambiente escolar. Conclui-se que, a pesquisa tenha alcançado os seus objetivos, uma vez que servirá de aporte para outras pesquisas na área, além de proporcionar uma reflexão sobre a formação dos professores, no que se refere à alfabetização e ao letramento da criança surda.

Palavras Chave: Alfabetização e Letramento. Educação Bilíngue. Libras.

Abstract

The present article has the general objective of the study, to analyze the challenges and the possibilities in literacy and literacy of the deaf student in the present time. Also, as specific objectives, one intends to recognize the historical process of the deaf student; evidence of the teacher's role in the teaching and learning of deaf students. The methodology of this research was based on a bibliographical study, in order to form a theoretical structure where the importance of literacy and literacy of the deaf student was identified, the means that favor this teaching, and the methodologies help the literacy process. For there to be a significant advance in the educational process, it also requires the training of bilingual teachers who dominate the Libras, thus guaranteeing the interaction among the deaf students in the school environment. It is concluded that the research has completed its objectives, since it will serve as a

¹ Aluna graduanda do curso de Pedagogia.

² Aluna graduanda do curso de Pedagogia

³ Professora orientadora, mestrando em ensino, pedagoga.

contribution to other research in the area, as well as provide a reflection on the training of teachers, regarding literacy and the literacy of the deaf child

Keyword: Literacy and Letter. Bilingual Education. Libras.

1 INTRODUÇÃO

Abordar a temática sobre a formação educacional de alunos surdos é uma realidade que deve ser discutida em todas as escolas brasileiras. O ingresso de alunos surdos no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais que norteiam o Documento subsidiário da política de inclusão, onde destaca a necessidade de uma reforma na educação inclusiva com foco “na gestão e no projeto pedagógico da escola fundamentado na atenção à diversidade e no direito de todos à educação (BRASIL, 2005, p.5)”.

Para Dorziat (1998) pensar no aperfeiçoamento a favor de todos os alunos é essencial, mas só a inserção do aluno não garante a sua escolarização. As escolas devem programar ações para a implementação da Libras para todos, inclusive favorecer a inserção nos currículos em todos os níveis do sistema educacional.

De modo geral, não basta apenas incluir o aluno surdo na escola, mas é necessária uma reorganização no contexto educacional que contemple a condição linguística e cultural onde a língua de sinais se faz presente. Para tanto, a Lei Brasileira da Inclusão da pessoa com deficiência, de nº 13.146 de 06 de julho de 2015 preconiza no Art. 28, inciso III:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, p.1)

Para tanto, a Lei 13.146/15 também garante a acessibilidade do conteúdo curricular através do apoio de um profissional intérprete de Libras, assim como prevê o Art. 28. “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;” (BRASIL, 2015, p.1).

No entanto, a presença desses profissionais não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras e o professor tem um domínio básico da Libras na sua formação acadêmica para oferecer conteúdos necessários para a sua formação.

Diante desta realidade, o ponto de partida do presente estudo, emerge da seguintes questões: Se os professores têm um conhecimento básico da Libras, como interagem com o aluno surdo? Na formação acadêmica dos futuros professores, abordam a alfabetização de alunos surdos?

Acredita-se que não basta apenas ter a disciplina Libras na formação acadêmica do futuro professor, mas oportunizar discussões sobre o ensino, aprendizagem, avaliação e metodologia apropriada às particularidades cognitivas e linguísticas da criança surda.

O presente estudo se justifica pela relevância social, dada à importância das Instituições de Ensino Superior reestruturar em cursos de licenciaturas para o processo de ensino e aprendizagem do surdo que atenda a proposta bilíngue na formação educacional do aluno surdo.

O objetivo geral da presente pesquisa, visa analisar os desafios e as possibilidades na alfabetização e letramento do aluno surdo na atualidade. Ainda, como objetivos específicos intenciona-se reconhecer o processo histórico do aluno surdo; evidenciar o papel do professor frente ao ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

A metodologia desta pesquisa baseou-se em um estudo bibliográfico, afim de formar uma estrutura teórica. Para Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO

O percurso educacional dos surdos foi marcado por várias tendências e métodos de ensino, marcadas por sucessos e fracassos visto que a intenção era treiná-los e capacitá-los para se adequar aos padrões da sociedade. Nesse contexto, convém discorrer um breve recorte da história da educação de surdos.

Desde a antiguidade, as pessoas surdas eram vistas como pessoas castigadas pelos deuses dignas de compaixão e piedade, sem nenhum direito a educação e convívio social. Nesse contexto, consideravam que os surdos não eram

capazes de aprender, raciocinar, demonstrar sentimento, definindo-os como inúteis (GOLDFELD, 2002).

Foi a partir do século XV, que começaram a acreditar que os surdos poderiam ser educados e assim, os educadores desenvolveram diferentes metodologias baseadas na língua oral. Outros pesquisadores defendiam a língua de sinais “que é uma língua espaço-visual-motora criada através de gerações pelas comunidades de surdos” (GOLDFELD, 2002, p.28).

Ainda no mesmo século, na Espanha o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, desenvolveu uma “metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação, manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos” (GOLDFELD, 2002, p.28).

Na França em 1750, o abade Charles Michael de L'Épée, se destaca como um personagem de grande importância na educação de surdos. O abade buscou se aproximar dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, para aprender com eles a se comunicar através da língua de sinais e, assim, criou os Sinais Metódicos, uma combinação entre a língua de sinais e a gramática sinalizada francesa. Fica evidente que o envolvimento do abade com a comunidade surda trouxeram experiências enriquecedoras na educação de surdos e o inspirou a transformar a sua casa em escola.

Em poucos anos (de 1771 a 1785), sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época. L'Épée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita (GOLDFELD, 2002, p.29).

Enquanto na França a educação de surdos mostravam resultados positivos, na Alemanha Samuel Heinick rejeitava a língua de sinais como método de ensino, defendendo a abordagem educacional oralista, fundando a primeira escola com o método oralista de ensino.

Goldfeld (2002) destaca que a comunidade científica reconheceu o método de ensino através da língua de sinais de L'Épée como a mais eficaz na educação de surdos, negando qualquer recurso de ampliação da escola de Heinick. Desta forma, surgiram escolas públicas que através da língua de sinais conseguiram ensinar os surdos a dominar vários assuntos, exercer diversas profissões, passando a ser visto como um cidadão autônomo e atuante na sociedade.

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou uma rápida criação de escolas para surdos em todo mundo civilizado; a saída dos surdos da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos antes inconciliáveis tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1989, p.37).

Em 1815, o professor americano Tomas Hopkinns Gallaudet, ficou curioso sobre os métodos de ensino para alunos surdos e decidiu então, ir para a Inglaterra conhecer o método oralista utilizado pela família Braidwood e para França conhecer o método gestual de L'Éppe. “Em 1817, acompanhado de Laurent Clerc, um dos melhores alunos do Abade L'Éppe, Gaullaudet fundou a primeira escola permanente nos EUA.” (GOLDFELD, 2002, p.30).

Desta forma, em 1821 as escolas americanas começaram a utilizar a *American Sign Language* (ASL). A partir de 1850, há um aumento significativo no grau de escolarização dos alunos surdos que aprendiam os conteúdos das disciplinas facilmente através da língua de sinais.

Entretanto, mesmo tendo bons resultados, em 1880, defensores do método oral decidiram no primeiro Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão, proibir oficialmente o método gestual na educação de surdos.

Goldfeld (2002) destaca que aos professores surdos, foi negado o direito de votar, o treinamento da fala passou a ser o grande objetivo da educação das crianças surdas e as disciplinas escolares foram deixadas para o segundo plano. Conseqüentemente, houve uma grande queda no nível de aprendizado das crianças surdas. O método oralista teve uma grande influência na educação de crianças surdas em todo o mundo até o ano de 1970. Muitos educadores insatisfeitos com os resultados na aprendizagem pelo método oralista, começam a utilizar outros códigos manuais. Dorothy Schiffet, professora e mãe de surdo, desenvolveu o “*Total Approach*”, ou seja, a Abordagem Total onde utilizava a língua manual gestual, língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual. Essa abordagem ganha força e é renomeada como filosofia educacional Comunicação Total.

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO BRASIL

Os primeiros relatos sobre a educação de surdos no Brasil deu-se em 1855 quando D. Pedro II trouxe o professor francês de crianças surdas Hernest Huet para

ensinar duas crianças surdas da realeza. Como o ensino dessas crianças alcançaram excelentes resultados, em 26 de setembro de 1857 foi criado o Instituto de Educação de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Em 1991 o Brasil também sofreu fortes influências dos métodos de ensino das crianças surdas de outros países. Seguindo a tendência mundial, o INES adotou o método oral em todas as disciplinas e a diretora Ana Rimola de Faria Doria proibiu oficialmente a língua de sinais. Segundo Guarinello (2007), mesmo diante da proibição, os alunos se comunicavam através da língua de sinais às escondidas.

Nesse período, o INES tentou sanar as dificuldades no processo de aprendizagem das crianças surdas, fazendo com que frequentassem dois anos cada ano/série, mesmo não apresentando nenhum atraso cognitivo. A maior dificuldade desses alunos está na demora da aquisição da linguagem, limitando a aprendizagem.

A Comunicação Total também influenciou o processo educativo das crianças surdas. Para Goldfeld (2002), esta abordagem preocupou-se com a aprendizagem da língua oral, acreditando que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser menosprezados diante do treino auditivo. A visão terapêutica deixa de ser o objetivo principal e a defesa da utilização de recursos espaço-viso-manuais começa a se destacar como instrumento facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes, entretanto, acabou sendo chamado de português sinalizado.

A abordagem educacional bilíngue pode ser definida como oposição das práticas educativas dos surdos nas últimas décadas e o reconhecimento da surdez como diferença linguística. “A educação bilíngue para surdos é algo mais do que domínio, em algum nível, de duas línguas” (SKILIAR, 1999, p.7).

Nesse contexto, “a noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua é para poder se aproximar ao máximo do padrão da normalidade é rejeitada por essa filosofia” (GOLDFELD, 2002, p.39).

Deste modo, os estudos sobre o bilinguismo na educação de surdos surgem na década de 80, com o objetivo de ensinar a língua de sinais, considerando como língua natural e materna da criança surda e a segunda língua oficial do nosso país. A educação bilíngue para alunos surdos tem como base documentos internacional que abriram caminho para a legislação brasileira.

Em 1994, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre a “educação para todos”, onde surgiram discussões em relação às políticas

educacionais de inclusão, pois antes deste documento não havia a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas que geralmente eram atendidos em instituições separadas ou salas especiais. Com o advento da Declaração de Salamanca (1994), foi adotado o princípio de inclusão na sociedade e na escola, passa-se então a enxergar o aluno não somente com a deficiência, mas também a ter um olhar amplo em relação aos desafios para uma educação igualitária e para todos.

Este documento tem como objetivo oferecer caminhos para uma reforma no sistema educacional, proporcionando assim a inclusão de crianças com deficiência. Sendo que este documento também norteou os direitos dos deficientes em estar junto com os demais alunos, dentro da mesma escola, ampliando o conceito do direito à educação de qualidade para todos independentemente de sua necessidade educacional ou condição social. A partir desse momento houve-se um marco na educação Brasileira, surtindo efeito diretamente dentro do ambiente escolar, que passa assumir um caráter de inclusão do aluno com deficiente.

Após esse documento norteador que trata sobre a perspectiva inclusiva, anos mais tarde no Brasil essa modalidade passa a assumir espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2001), onde se destaca a importância de que o espaço escolar seja totalmente adaptado para a inclusão e, também, passa-se ser necessário a adaptação dos currículos educacionais, dos métodos, dos recursos e das técnicas, para atender as necessidades de cada aluno, inclusive o aluno surdo.

Contudo, a inclusão dos surdos tem se tornado efetivo através da Lei nº 10.436 oficialização e reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em 24 de abril de 2002, conforme dispõe no Parágrafo único.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002, p.1)

A legitimação da Libras através da Lei nº. 10.436, garante à comunidade surda o apoio do poder e dos serviços públicos. Neste sentido, o sistema educacional estadual e municipal, deve garantir o ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de magistério como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de

formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, p.1)

Em 22 de dezembro de 2005, o poder executivo regulamentou a Lei nº 10436/02 através do Decreto Federal de nº 5626, que determina a obrigatoriedade da disciplina Libras na formação de professores para o exercício do magistério em diferentes áreas, a formação de docentes para o ensino da Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita, viabilizando a formação bilíngue, conforme Art. 5º, incisos I e II. Ainda o Decreto regulamenta a formação profissional e a garantia da presença do Tradutor e Intérprete de Libras - TILs na sala de aula regular, o direito à educação bilíngue para pessoas surdas no processo educativo e professores capacitados para atender a singularidade linguística dos alunos surdos.

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (Brasil, 2005, Art. 22, §1º)

Neste sentido, conhecer a base histórica que fundamenta a educação de alunos surdos é o primeiro passo para se compreender a importância da Libras na formação desse sujeito.

3 A alfabetização e Letramento da criança surda

Em meio às mudanças educacionais inclusivas, as escolas se deparam com alunos surdos, filhos de pais ouvintes que geralmente não tem acesso à Língua Brasileira de Sinais quando ingressam na rede regular de ensino.

De acordo com Schelp (2008), as crianças surdas, filhos de pais ouvintes não são estimulados a desenvolver a língua de sinais desde pequenos, os pais não conhecem, não são orientados por profissionais sobre a Libras e não sabem como reagir mediante a essa situação, além da criança precisar aprender a língua de sinais, seus pais também estarão passando pelo mesmo processo de aprendizagem.

Muitas vezes são diagnosticadas tardiamente, dificultando a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, “apresenta um atraso significativo no seu

desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem” (QUADROS, 2011, p.27).

A relação da criança surda com a língua de sinais precocemente, se torna primordial para que se obtenha futuramente uma alfabetização de qualidade, e os pais assumem o papel fundamental para o desenvolvimento significativo nesse processo. Para Freire (1988, p.09) “A leitura do mundo, precede a leitura da palavra”.

Com a implementação da proposta educacional bilíngue na educação de surdos, gera grandes discussões no contexto educacional sobre as práticas pedagógicas que atendam a singularidade dos alunos, visto que os professores têm um domínio básico da Libras e do ensino da Língua Portuguesa que representa a língua oficial do país.

Os programas ditos inclusivos nas escolas públicas, nos quais os surdos chegam tardiamente na escola, uma vez que o ensino obrigatório se inicia por volta dos 6 anos, quando antes mesmo de dominar a língua os surdos são expostas as demandas em português que é a língua majoritária (ZANATA, 2005, p. 172).

Para Fernandes (2012, p. 66), “há um total desconhecimento sobre a singularidade linguística dos alunos surdos por parte dos professores do ensino regular” e ainda desconhecem a cultura surda que acaba sendo desvalorizada por conta de se conhecê-la superficialmente.

Sendo assim, a apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos surdos, não estão relacionados à surdez e, mas sim pela falta de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem acessível na sua língua materna. Nesse contexto, é primordial uma “proposta educacional que compreende, em sua realização, a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino dos Surdos: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa” (FERNANDES, 2012, p.104).

No entanto, no caso do aluno surdo, para se aprender a língua portuguesa é necessária à aprendizagem da língua de sinais, pois através dela ele irá desenvolver a segunda língua, o contato com a comunidade surda irá contribuir para que ele se habitue à língua de sinais (FERNANDES, 2015).

Ainda atualmente, encontramos nas escolas, professores que ensinam o português para crianças surdas da mesma forma que ensinam as crianças ouvintes, visto que elas se diferenciam na maneira de aprender, pois o surdo aprende visualmente, e os ouvintes por meio dos sons (QUADROS, 2006).

Para Quadros (2006, p. 26) “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na Língua Portuguesa”. Nesse sentido, a escola deve assumir a Libras não apenas como meio de comunicação, mas como principal meio de instrução uma vez que muito antes de aprender a ler palavras a criança surda lê os sinais, para mais tarde ler palavras.

Na proposta educacional bilíngue, o ensino da Libras deverá ser garantido também para os demais alunos, uma vez que somente a presença do tradutor intérprete na sala de aula regular não garante que as questões didáticas metodológicas sejam respeitadas e impeça o aluno surdo de “permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita à sua relação com o intérprete” (LACERDA, 2009, p.60).

Fernandes (2004, p.5), destaca as principais dificuldades para efetivar proposta educacional bilíngue nas escolas:

- a) o reconhecimento político dos surdos como minoria linguística que constrói aspectos de sua identidade cultural pelo uso da língua de sinais, tal como outros grupos étnicos;
- b) a incorporação da língua de sinais ao currículo escolar como língua principal na mediação das atividades pedagógicas;
- c) a superação da perspectiva clínica na educação de surdos, o que os submeteu/submete a uma pedagogia terapêutica (de correção/normalização) nas práticas escolares;
- d) a ocupação do espaço prioritário dos adultos e profissionais surdos no processo educacional, favorecendo a formação da identidade das crianças e a vivência de aspectos culturais da comunidade surda;
- e) o domínio efetivo da língua de sinais por parte dos professores de surdos, em sua maioria não-surdos, necessário ao encaminhamento de questões essenciais à prática pedagógica, como é o caso do aprendizado da língua portuguesa, por exemplo.

Isto posto, é de suma importância à adequação dos recursos pedagógicos e do envolvimento de todos da escola, para que de fato esse processo da inclusão ocorra de forma significativa (QUADROS, 2006).

Compreende-se que, dentro da sala de aula, o ensino de língua portuguesa para o aluno surdo deve ser ministrado através da própria Língua de Sinais, incluindo os materiais didáticos adaptados, onde o português, ou seja, a palavra escrita esteja presente com o sinal da palavra, o aluno associa o sinal, lê a palavra e dessa forma ocorre a alfabetização (QUADROS, 2006).

Segundo Honora e Frizanco (2009), além da necessidade de adaptar os materiais didáticos, as escolas não disponibilizam recursos didáticos pedagógicos

visuais e tampouco sinalizações dos espaços escolares em língua de sinais nas unidades de educação básica no país.

A alfabetização de alunos com deficiência auditiva em nada se difere da alfabetização de um aluno ouvinte, visto que o aluno com deficiência auditiva utilizará pistas auditivas articulatórias para a construção da escrita. Entretanto, o professor (a) deve dispor de muito mais recursos didático-pedagógicos quando se trata de uma turma com surdos e ouvintes; no entanto, esse tipo de material não é disponibilizado pelas instituições responsáveis pela organização, administração e regulamentação das unidades de educação básica públicas no país. (HONORA e FRIZANCO, 2009, p.43)

A alfabetização e o letramento são considerados uma das etapas mais importantes para qualquer criança que inicia a escolarização. Para aprender a ler e escrever a criança precisa representar graficamente a linguagem, ou seja, as crianças ouvintes relacionam o som do fonema com o grafema para a construção das palavras.

Entretanto, o surdo se apropria da escrita de forma diferente dos ouvintes, uma vez que o processo de aprendizagem da escrita pelo surdo depende de estímulos visuais (FARIA, 2011).

“No caso da criança surda, o domínio da língua escrita ocorre pelo canal visual. Ela percebe visualmente um determinado símbolo gráfico e remete a representação mental do sinal visual em Libras” (FERNANDES, 2003, p.20).

Sendo assim, o canal visual permite significar a palavra escrita, colocando a língua de sinais como fator indispensável, necessário e natural no processo de alfabetização e letramento dos alunos surdos.

A presença do Tradutor Intérprete de Libras na sala regular é fundamental para viabilizar o acesso em Libras dos conteúdos curriculares e atividades didáticas pedagógicas conforme o Decreto 5626/05, entretanto, não garante a socialização entre os demais uma vez que a comunicação fica restrita entre o interprete e o aluno surdo. Nesse cenário, a alfabetização e letramento do aluno surdo na proposta educacional bilíngue dependem de professores bilíngues (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

A principal contribuição da escola é oferecer atividades que incluir e não diferenciar e para tanto, as secretarias de educação não assume a compromisso de construir programas para efetivar a educação bilíngue e ainda disponibilizar profissionais que atendam essa demanda.

“As secretarias de educação têm se eximido da construção de programas de educação bilíngue, uma vez que nas escolas é evidente

a falta de profissionais que atendam essa demanda nas três modalidades: ensino da libras, ensino em libras e ensino da língua portuguesa na modalidade escrita.” (ALBRES, 2015, p.16)

Nesse sentido, para que a proposta educacional bilíngue ocorra seja possível, tanto o professor quanto a escola necessita criar condições que favoreçam esse processo.

4 Considerações Finais

Mediante a pesquisa bibliográfica constatamos a luta da comunidade surda pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e o percurso histórico da formação educacional do aluno surdo. Através desse estudo denotamos que houve uma trajetória educacional marcada por progressos, retrocessos e conquistas que reconhece a libras como língua materna e a acessibilidade do sujeito surdo na sociedade e no contexto escolar.

Desta forma, é de suma importância que haja mudanças no espaço escolar, para o atendimento das crianças surdas e discussões sobre qual seria o melhor método a ser utilizado para uma alfabetização e letramento que no contexto educacional bilíngue.

Os professores precisam conhecer a libras e, assim, assumir o papel de mediador, causando o interesse do aluno com as atividades propostas em sala de aula, pois sem o intermédio do professor e a didática necessária não ocorre aprendizagem.

Atualmente nos espaços escolares, ainda nos deparamos com professores que desconhecem a luta da comunidade surda e os de direitos baseado em Leis que garantem a acessibilidade na sua língua materna. Acreditamos que é de suma importância evidenciar no curso de formação dos professores não só a Libras, mas refletir sobre o marco histórico que revolucionou os direitos necessários para o melhor atendimento da criança surda no ambiente escolar e fora dele.

Decorre-se então o direito do aluno surdo ao atendimento especializado de qualidade, onde também a escola deve disponibilizar o tradutor e intérprete de Libras, investir na formação de professores bilíngues, oferecer curso de Libras para os responsáveis e a comunidade escolar.

Para que a alfabetização e letramento do aluno surdo de fato aconteçam é necessário à aquisição da língua de sinais e a assimilação do português simultaneamente, pois é através dessa junção entre os sinais e a língua portuguesa que acontece o aprendizado significativo, com o auxílio do professor bilíngue em sala de aula que facilitará o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Sendo assim, a pesquisa evidencia que para ocorrer a alfabetização e o letramento da criança surda, as escolas deverão oferecer serviços especializados que atendam a uma proposta educacional em prol das necessidades específicas para a adequação das condições pedagógicas que darão suporte ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Vale ressaltar que os recursos metodológicos didáticos que ensina a Libras e a Língua Portuguesa, podem beneficiar não apenas a criança surda no processo de alfabetização, mas também as crianças ouvintes.

Conclui-se que, a pesquisa tenha alcançado os seus objetivos, uma vez que servirá de aporte para outras pesquisas na área, além de proporcionar uma reflexão sobre a formação dos professores, no que se refere à alfabetização e ao letramento da criança surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.**

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

_____, **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, Acesso em: 20 maio de 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha

Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FARIA, N. R. B. **Forma e substância na linguagem**: reflexões sobre o bilinguismo do surdo. *Leitura*, Maceio, v. 1, n 47, p. 233-254, jan-jun. 2011.

FERNANDES, Eulália. **A função do intérprete na escolarização do surdo. Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões**. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (Org.) Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Sueli. **Práticas de letramento na Educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2004

_____. Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

DORZIAT, Ana. **Releitura da surdez na sociedade e suas implicações educacionais. Cadernos de educação especial**. Santa Maria, 1998, pp. 15-27.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

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

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Cirando Cultural, 2009.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Porto Alegre, PUC: Dissertação de Mestrado, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia; POLETTI, Juliana E. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 353-367, 2005 Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt15/t151.pdf>

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____, Ronice Müller de. **O 'B' em bilinguismo na educação de surdos.** In FERNANDES, Eulalia (org.); SILVA, Angela Carrancho da. Surdez e bilinguismo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 103 p.

_____, R. M. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SCHELP, P. P. **Práticas de Letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva.** 2008.

SACKS, O. **Vendo Vozes:** Uma viagem ao Mundo dos Surdos. Editora Companhia de Letras, 1989.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre a diferença.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.



A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Camila Pereira Carlos²

Juliana Cristina de Oliveira Moreno³

Eliane Moraes de Jesus Mani⁴

RESUMO: O transtorno do espectro autista é uma condição que apresenta prejuízos significativos na comunicação, no comportamento e na interação social. A comunicação alternativa é um meio que substitui a linguagem oral; considerando a dificuldade na comunicação como uma possibilidade para alunos com condição autista na Educação Infantil. Em busca de uma melhor compreensão deste tema, apresenta-se o objetivo de analisar a comunicação alternativa como um recurso de aprendizagem para alunos com transtorno do espectro autista na Educação Infantil, apresentando como metodologia uma pesquisa com enfoque exploratório. Primeiramente, utilizou-se de material bibliográfico na área da Educação Especial e em seguida foi realizado uma entrevista em campo com duas professoras de Educação Especial. Esse estudo possibilitou reconhecer que a comunicação alternativa é um recurso de intervenção para alunos com dificuldade na comunicação oral eficaz, constituído por imagens e atividades rotineiras.

Palavras chaves: Transtorno do Espectro Autista; Comunicação Alternativa; Educação Infantil.

ABSTRACT: The trouble of autistic spectrum is a condition that presents significant losses in communication, behavior and social interaction. Alternative communication is a medium that replaces oral language; considering the difficulty in communication as a possibility for students with autistic condition in Childhood Education. In search to

¹Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão de curso em Pedagogia Licenciatura Plena.

²Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. camilapcarlossilva@hotmail.com

³Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. Juliana.oliveiramoreno@gmail.com

⁴ Docente no curso de Pedagogia da FAAG. Doutoranda e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

better understand this theme, presents the objective is to analyze alternative communication as a learning resource for students with trouble of autistic spectrum in Childhood Education, presenting as methodology a research with an exploratory approach. Firstly, bibliographical material was used in the area of Special Education and then an interview in the field with two Special Education teachers. This study made possible to recognize that alternative communication is an intervention resource for students with difficulties in effective oral communication, constituted of images and routine activities.

Keywords: Trouble of Autistic Spectrum; Alternative Communication; Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

Considerando o aspecto histórico da educação inclusiva, a escolarização de pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por seu afastamento do sistema regular de ensino e por sua implementação em espaços segregados de educação: instituições especiais de caráter privado e em classes especiais. Lugares onde eram totalmente excluídos da sociedade, com finalidades simplesmente assistencialistas (BRASIL, 2008).

Pessoas com necessidades especiais sempre existiram, o que mudou com o passar dos anos, foi a maneira que elas foram aceitas pela sociedade. Durante muito tempo, foram consideradas anormais, chegando a ser exterminadas quando crianças. Depois, com influência da igreja católica, passaram a ser consideradas como filho de Deus, passando então, a receber tratamentos médicos, mas ainda eram excluídas da sociedade e trancadas em seus lares por seus familiares, fato esse, que perdurou por séculos (BRASIL, 2008).

Conforme afirma Mazzotta (2011) na década de 1950 o atendimento educacional à pessoa com deficiência começa a ser desenvolvido no Brasil, atendendo pessoas com problemas de surdez e deficientes visuais.

Em 1988, um viés democrático, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) trouxe novas expectativas para Educação, passando assim, a ser um direito de todos, independente das condições físicas, cognitivas, culturais, sociais entre outras, garantindo não só a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, mas também disponibilizando meios para que o educando permaneça e acesse todo o ambiente escolar, ou seja, perspectiva inclusiva.

Em 1990 (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien na Tailândia, teve a participação do Brasil, uma vez que o país é signatário de todos movimentos internacionais, teve como objetivo assegurar a Educação para todos indistintamente.

Partindo do princípio de Educação para todos, a UNESCO organizou um novo encontro mundial na cidade de Salamanca na Espanha, com a intenção de focalizar o direito das pessoas com deficiência dentro da perspectiva de inclusão social e educacional. Deste encontro nasceu a Declaração de Salamanca que marcou a história da educação inclusiva no mundo, teve como objetivo principal divulgar internacionalmente as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais (UNESCO, 1994).

No Brasil, em 1996, as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), tem como finalidade normatizar todos os estabelecimentos de ensino nacionais, passando a ser oferecida preferencialmente na rede regular e sendo destinada para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assegurando adaptações curriculares e atendimento educacional especializado (BRASIL, 1996).

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, trata-se de um documento norteador para as propostas pedagógicas, cujos princípios apontam a inclusão escolar como uma ação política, cultural, social e pedagógica de modo que todos os alunos tenham garantia de aprender juntos, no mesmo espaço físico, sem que haja nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a Educação Especial é entendida como uma modalidade de ensino, sendo que a inclusão escolar trata dos direitos do aluno com necessidades educacionais especiais em ter o acesso à educação. Os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontram-se presentes no público alvo da Educação Especial.

Conforme o descrito no manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM V (APA, 2013), TEA refere-se aos déficits existentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos.

A criança acometida por uma condição autista requer um amplo aparato de apoio para o seu pleno desenvolvimento. Sendo assim, a escola, em uma perspectiva

inclusiva, deve prover respostas educativas para atender as particularidades individuais de cada estudante. Nesse sentido, destaca-se a comunicação alternativa como um elemento facilitador para o processo de desenvolvimento da linguagem e adaptação comportamental da criança autista, justificando-se, portanto, a importância do presente estudo.

De acordo com as premissas democráticas de Educação para todos, defende-se a ampliação do modelo de espaços inclusivos na Educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança, incluindo aquelas que apresentam condições autista, no qual o aluno não será apenas inserido na sala de aula, mas terá condições adaptadas de comunicação e aprendizagem (CHIOTE, 2013).

Em uma perspectiva inclusiva, considera-se que na Educação Infantil é possível perceber os primeiros sinais de dificuldades dos alunos, cabendo, sobretudo, ao professor a observação e os encaminhamentos para que uma equipe multiprofissional faça a avaliação e conceda um diagnóstico, se necessário (CHIOTE, 2013).

Em busca de uma reflexão sobre o TEA na Educação Infantil, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: Como a comunicação alternativa pode ser um facilitador da aprendizagem na Educação Infantil?

A partir do exposto, tem-se como objetivo geral: analisar a comunicação alternativa como um recurso de aprendizagem para alunos com TEA na Educação Infantil. E os objetivos específicos: ressaltar conceitos e princípios do TEA e evidenciar a comunicação alternativa como recurso de aprendizagem na Educação Infantil para alunos com condição autista.

Para tanto, a metodologia adotada se fundamentou em uma pesquisa exploratória. De acordo com Gil (2008), esse tipo de estudo busca familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido ou explorado. Assim, se constitui em um tipo de pesquisa muito específica, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso. Nesse modelo, haverá sempre alguma obra ou entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas no assunto em evidência.

Primeiramente, buscou-se um estudo bibliográfico cujas fontes se pautaram em livros, artigos e documentos legais que abordam a temática, após realizou-se entrevistas informais com duas professoras especialistas em Educação Especial. Segundo Gil (1999), o tipo de entrevista informal é o menos estruturado possível e só

se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. É recomendado nos estudos exploratórios, que visam a abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado (GIL, 1999).

A seguir serão apresentados os aspectos teóricos que norteiam o estudo possibilitando melhores condições de compreensão do TEA. Serão descritos conceitos, princípios e recursos de comunicação alternativa no campo da Educação Infantil.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

Autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa por si mesmo. Este termo é utilizado, no campo da psiquiatria, para designar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo (ORRÚ, 2012).

Conforme Cunha (2011), o termo autismo foi usada pela primeira vez em 1911, para definir pessoas que apresentavam perda de contato com a realidade, e por consequência apresentavam grandes dificuldades ou impossibilidades de comunicação, conhecido na época também como mutismo (ausência da fala).

Em 1943 Leo Kanner descreveu nos Estados Unidos algumas características de pessoas com autismo, seguido pelo médico austríaco Hans Asperger, que também descreveu o sintoma de autismo de maneira muito semelhante às descrições de Kanner, mesmo sendo de lugares diferentes e não tendo contato entre eles (SOUZA, 2011).

Lorna Wing (1979) estudou o conceito tríade do autismo, definiu o autismo como uma síndrome que apresenta defasagem em três importantes habilidades humanas: comunicação, comportamento e interação social. Esta tríade é muito utilizada por autores que abordam o autismo, conforme relata Happé (2008).

O termo TEA passou a ser utilizado em 2013 no DSM-V, até então, era utilizado o termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), divididos em subclasses: autismo infantil, autismo atípico, síndrome de rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e movimentos estereotipados, síndrome de Asperger,

outros transtornos globais do desenvolvimento e transtornos globais do desenvolvimento não especificados.

O DSM-V (APA, 2013), classifica o transtorno do espectro do autismo como transtornos do neurodesenvolvimento; um transtorno do desenvolvimento neurológico e global, que deve estar presente desde a infância, apresentando importantes déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais.

Segundo o manual DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista 299.00 (F84. 0) em seu Diagnósticos é composto de cinco elementos: A,B,C,D e E.

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...].

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia [...].

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento (APA, 2013, p.91-92).

Sendo assim, o TEA causa problemas no neurodesenvolvimento, refletindo nos processos de comunicação, comportamento e na interação social. Esse transtorno é foco de pesquisa no campo da educação e saúde, visando melhores condições de desenvolvimento cognitivo e de práticas cotidianas autônomas.

2.1 Aspectos Conceituais sobre a Condição Autista

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), acredita-se que deve haver mais de 70 milhões de pessoas com autismo no mundo, atingindo ambos os sexos, no entanto, sendo quatro vezes mais prevalente no sexo masculino (BRASIL, 2014).

A identificação precoce dos sinais de autismo é possível e necessária, possibilitando melhores condições de intervenção e desenvolvimento, podendo ser realizada antes dos trinta e seis meses de idade, embora a idade média de

fechamento do diagnóstico seja de cinco a sete anos (BRITO, 2017; SEIZA, SEIZA & BORSA, 2017).

O diagnóstico deste transtorno, segundo Seize e Borsa (2017) é realizado de maneira clínica, por meio da observação dos comportamentos da criança, em entrevista com os pais, cuidadores, professores, pessoas do convívio do investigado; levantando assim informações acerca da história do indivíduo e realizando também avaliações com instrumentos próprios para TEA.

Considerando as dificuldades apresentadas pelo TEA, é perceptível no cotidiano do indivíduo com esse transtorno o déficit na comunicação convencional (ausência ou atraso no desenvolvimento da linguagem oral) e déficit na socialização.

Seiza e Borsa (2017) apontam que as pessoas com TEA apresentam comprometimento em relacionar-se com outras pessoas, sendo que, em alguns casos, pode haver falta de reciprocidade.

Até o momento a Ciência não conseguiu provar nenhuma causa para esse transtorno, nem tão pouco aspectos que denotem a sua cura, porém, o indivíduo com TEA precisa ter apoio de uma equipe multiprofissional (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras, pedagogos entre outros) para que assim possa ter melhores condições de convívio social e desenvolvimento (SANTO; COELHO, 2006).

Alguns princípios que norteiam as ações educacionais para crianças com TEA serão detalhados a seguir.

3 PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM AÇÕES EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS AUTISTAS

No âmbito escolar, os alunos com TEA tem o direito de frequentar a sala regular, no entanto, este tipo de transtorno apresenta grandes desafios e dúvidas para escolas e familiares (SAMPAIO; MIURA, 2015).

Será que o aluno com condição autista pode se comunicar? E Aprender?

Brito (2017) afirma com convicção em evidências científicas e práticas, que alunos com TEA possuem plenas condições de se comunicar, se relacionar socialmente e por consequência aprender.

No entanto, o educador deve considerar que pessoas têm suas individualidades, dificuldades, habilidades e diferentes contextos que podem facilitar

ou dificultar seu processo de desenvolvimento intelectual, mas todos podem se comunicar, aprender e ensinar (BRITO, 2017).

O ambiente escolar é um espaço destinado para aprender, oferecendo assim, a todo aluno, inclusive ao com TEA, experiências enriquecedoras de ensino e aprendizagem, cabendo à escola adequações curriculares, conforme afirma Sampaio e Miura (2015):

Os ambientes escolares regulares podem oferecer experiências variadas e enriquecedoras para alunos com TEA e, poderá permitir sua participação em todas as atividades do cotidiano escolar, que incluem o brincar, a interação social, as atividades pré-acadêmicas e as acadêmicas. Desse modo, a educação de crianças com espectro autista apresenta um desafio, não só para a escola, mas para a sociedade como um todo. Examinar as questões referentes à escolarização desses alunos demanda da escola transformações, adequações de currículo e uma valorização de seu corpo docente, quanto à formação (SAMPAIO; MIURA, 2015, p.148).

De acordo com as ideias de Chiote (2013) incluir a criança com autismo vai além de colocá-la numa escola, numa sala de aula regular; é preciso proporcionar aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, instituindo assim, o indivíduo como um ser que aprende, que pensa, que sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

O indivíduo com TEA apresenta diferentes formas de aprendizagem, considerando que esse possa ter como característica a dificuldade na comunicação e compreensão, que resulta na falta de concentração, pensamento concreto, dificuldade de combinar ou integrar ideias, dificuldade de organizar e sequenciar, dificuldade de generalizar, dentre outros. Além desses déficits cognitivos múltiplos, pode apresentar ainda forte impulsividade, ansiedade e anormalidades sensorio-perceptuais. O meio visual é sua principal fonte de aprendizagem, em um ambiente calmo e com rotinas contínuas (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Contudo, já existem alguns estudos, técnicas e instrumentos que auxiliam o professor a trabalhar com aluno que tenha TEA. No campo da comunicação, existe a comunicação alternativa, uma técnica que utiliza recursos visuais (TOGASHI; WALTER, 2016).

3.1 Comunicação Alternativa como Recurso de Aprendizagem

A comunicação é um ato inato do ser humano, pois desde seu nascimento a criança se comunica por meio do choro, progredindo no decorrer do seu

desenvolvimento até alcançar os níveis de comunicação predominantes no seu ambiente social (STERN, 1997).

Comunicação alternativa é definida por um conjunto de sistemas e recursos alternativos que oferecem aos indivíduos sem fala convencional a possibilidade de se comunicar, por meio de sinais ou símbolos pictográficos, e tem com objetivo substituir ou complementar a fala humana (TOGASHI; WALTER, 2016).

Segundo Togashi e Walter (2016), o uso da comunicação alternativa tem como finalidade estabelecer a comunicação de pessoas com ausência ou dificuldades na fala, e vêm apresentando resultados positivos e significativos na melhora do desenvolvimento da comunicação e da linguagem. No entanto, há uma baixa produção científica em relação a estudos envolvendo a comunicação alternativa.

Nos próximos capítulos serão exemplificados dois métodos de comunicação alternativa *Picture Exchange Communication System* (PECS) e *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Hildren* (TEACHH). Métodos estes reconhecidos cientificamente no campo da Educação Especial, sendo indicados para trabalhos educacionais e em práticas diárias.

3.1.1 Sistema de Comunicação PECS

Desenvolvido por Bondy e Frost em 1985, PECS é um sistema de intervenção alternativa de comunicação indicado para indivíduos com transtorno do espectro do autismo e doenças do desenvolvimento relacionadas. Usado pela primeira vez no programa *Delaware Autistic Program*, PECS tem recebido reconhecimento mundial por focar no componente de iniciação de comunicação, não requer materiais complexos ou caros. Foi criado pensando em educadores, famílias e cuidadores, por isso é facilmente utilizado em uma variedade de situações (PCES-BRAZIL, 2018).

Esse sistema de comunicação por troca de figuras é um método que utiliza de fotos ou logotipos de objetos e lugares importantes para a criança, facilitando assim, a comunicação e a compreensão (CUNHA, 2011).

Ao utilizar as PECS a criança com TEA manifesta seu desejo mostrando a ficha correspondente, como por exemplo, quando necessita ir ao banheiro ou comer algo. Esse método também é indicado para auxiliar no comportamento de birra que, algumas vezes, decorrem das dificuldades de se comunicarem adequadamente.

Esse sistema é desenvolvido em fases sequenciais, gradativas e hierárquicas, nas quais o aluno necessita dominar a fase anterior para ter condições de progredir, para a fase posterior (PECS-BRAZIL, 2018).

Destaca-se as seis fases descritas pelos autores Bondy e Frost (PCES-BRAZIL, 2018) no Quadro 1, que tem como objetivo inicial de conhecer o material e sua finalidade até aquisição de conhecimentos acadêmicos.

Quadro 1: Fases PCES

FASE I Como se comunicar Os alunos aprendem a trocar uma única figura para itens ou atividades que eles realmente querem.
FASE II Distância e Persistência Ainda usando uma única figura, os alunos aprendem a generalizar esta nova habilidade e usá-la em lugares diferentes, com pessoas diferentes e usando distâncias variadas. Eles aprendem a serem comunicadores persistentes.
FASE III Discriminação de figuras Os alunos aprendem a escolher entre duas ou mais figuras para pedir seus itens favoritos. Estes são colocados em uma pasta de comunicação com tiras de Velcro onde as figuras são armazenadas e facilmente removidas para a comunicação
FASE IV Estrutura de sentença Os alunos aprendem a construir frases simples em uma tira de sentença usando um ícone "Eu quero" seguido por uma figura do item que está sendo solicitado.
FASE V Respondendo a perguntas Os alunos aprendem a usar PECS para responder à pergunta: "O que você quer?".
FASE VI Comentando Agora os alunos aprendem a comentar em resposta a perguntas como: "O que você vê?", "O que você ouve?" e "O que é isso?". Eles aprendem a compor sentenças começando com "Eu vejo", "Eu ouço", "Eu sinto", "É um", etc

FONTE: PECS-BRAZIL, 2018.

Esse material possui no Brasil o direito autoral concedido à empresa *Pyramid Consultoria Educacional do Brasil (Portuguese & English Only)*, pode ser adquirido pelo site oficial da empresa ou revendedores autorizados. São disponibilizados por

meio de programas de computador, fichas impressas e pastas temáticas (PECS-BRAZIL, 2018).

O professor ou familiar pode usar a figura pronta, criar novas figuras e sequências de figuras de acordo com sua necessidade.

Para uma melhor compreensão do que é o recurso de comunicação alternativa PECS, segue Figura 1.

Figura 1: PECS



Fonte: URBANSKI, 2018.

No entanto, esse material que pode ser utilizado como recurso de comunicação, não é de uso exclusivo do indivíduo com TEA, é destinado a toda e qualquer pessoa que apresente dificuldade na comunicação convencional.

3.1.2 ABORDAGEM TEACCH

De acordo com Cunha (2011), assim como o sistema PECS de comunicação alternativa, o TEACCH também trata de um material comercializado com direito autorais, a sua utilização legal necessita ser comprada, é uma ferramenta usada em escolas do Brasil e do mundo.

Trata-se de um programa psicoeducacional com base em teorias de acompanhamento e desenvolvimento do indivíduo com dificuldades na comunicação.

Tem como princípio básico a organização visual, por meio da qual, educadores, pais e profissionais podem ajudar esses indivíduos a terem melhores condições de compreender o mundo, facilitando a aprendizagem e a rotina de vida diária. É um programa que vem sendo difundido no Brasil e no mundo conquistando novos espaços nas escolas de Educação Especial, no ensino regular e em clínicas de reabilitação (CUNHA, 2011).

Assim como o PECS, o material TEACCH também é disponível na versão digital (programa de computador) ou impressa e possibilita a sua criação de acordo com as necessidades da realidade de cada indivíduo.

No site produzido por Urbanski (2018), está disponível várias imagens do material TEACCH, destaca-se a Figura 2

Figura 2: TEACCH



Fonte: URBANSKI, 2018.

A comunicação alternativa PECS e TEACH são indicados para trabalhos em escolas públicas, sendo disponibilizadas em salas de atendimento educacional especializado.

Na educação infantil os alunos com TEA necessitam de adaptações curriculares e atendimentos especializado, pois é nesta fase que será possível perceber os primeiros sinais deste transtorno.

4 ALUNOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças e adolescentes com TEA tem direito a Educação, iniciando-se na Educação Infantil. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 54, descreve a obrigação do Estado em garantir atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda criança tem direito a Educação para seu desenvolvimento pleno como pessoa (BRASIL, 2002).

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Educação Infantil passou a ser legalizada, sendo um dever do Estado e um direito da criança.

No artigo 29 da LDBEN (BRASIL, 1996) a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Em 1998, com a finalidade de estabelecer diretrizes curriculares para a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, o Ministério Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Conforme descrito no próprio documento, o Referencial pretende apontar metas de qualidade contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno, visa também, servir como um guia de reflexão de cunho educacional, dividido em seis eixos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

Com a finalidade de enriquecer esse documento de 1998, no ano 2000, o MEC publica uma edição complementar do RCNEI, o Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais, cujo objetivo é subsidiar a realização do trabalho educativo junto às crianças que apresentam necessidades especiais, na faixa etária de zero a cinco anos (BRASIL, 2000).

Este referencial educacional (BRASIL, 2000), deixa claro que o currículo da Educação Infantil deve ser flexível para atender às necessidades do aluno da Educação Especial, ou seja, adequado às necessidades educacionais especiais das

crianças: planos individuais de intervenção, orientações técnicas e materiais pertinentes.

Segundo Silva e Gaiato (2012), crianças com Transtorno do Espectro Autista possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais, cognitivas e de linguagem. Necessitando assim, de adaptações curriculares e diferentes estratégias de ensino.

O diagnóstico e estímulos precoces à criança com TEA é algo reconhecido tanto no campo da saúde como educacional, sendo assim, o início precoce de um trabalho escolar efetivo que visa atender a criança que possui TEA, possibilitará melhores condições de desenvolvimento pleno que favoreça a linguagem, e a socialização e a capacidade de adquirir novos conhecimentos (SEIZE; BORSA, 2017).

Na Educação Infantil a comunicação é presente em todos os espaços educativos, sendo assim, a criança que possui dificuldades para se comunicar convencionalmente, necessitará de adaptações, para que assim consiga ter um desempenho positivo.

Diante deste cenário, a comunicação alternativa é um grande aliado do educador, capaz de possibilitar o diálogo entre o professor aluno e aluno-aluno, garantindo ao educando com TEA melhores condições de aprendizagem e socialização.

4.1 Comunicação Alternativa na Educação Infantil

O RCNEI (BRASIL, 1998), possui entre um dos seus seis eixos de conhecimento a Linguagem Oral e Escrita, descrito neste documento como um meio que possibilita a comunicação de ideias, pensamentos e desejos com grande influência nas relações interpessoais.

Sendo assim, a ausência da fala ou a fala não convencional no ambiente da Educação Infantil, pode ser um fator que dificulte a interação com os seus colegas e demais pessoas, interferindo diretamente no processo de inclusão escolar. Daí a importância da comunicação alternativa como um recurso que facilite e propicie a sua comunicação, quebrando ou diminuindo a lacuna do aluno com TEA e seus possíveis interlocutores (TOGASHI; WALTER, 2016).

Diante destes fatos, é possível compreender que a comunicação alternativa na Educação Infantil utiliza da linguagem visual por meio de símbolos pictográficos, disponibilizados individualmente ou em sequências de imagens, que permitem a comunicação, interação e a compreensão de conteúdos acadêmicos.

O professor da Educação Infantil que conhece e usa a comunicação alternativa com seus alunos que apresentam dificuldades na comunicação formal, poderá ter condições de contemplar todos os seis eixos de conhecimento previstos no RCNEI (BRASIL, 1998) e os objetivos educacionais propostos para essa etapa de ensino.

Para averiguar a teoria estudada foi programada a realização de entrevistas com professores atuantes na Educação Infantil com alunos com TEA, detalhada no capítulo a seguir.

5 A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA SOBRE O VIÉS DE PROFESSORES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de ampliar evidências sobre a importância do uso da comunicação alternativa como recurso de aprendizagem na Educação Infantil para alunos com TEA, realizou-se entrevistas de campo com duas profissionais especialistas em Educação Especial que fazem uso da comunicação alternativa na prática com alunos com TEA na Educação Infantil. Para uma melhor análise dos dados e sigilo dos nomes das profissionais, serão identificadas como professoras A e B.

A entrevista foi realizada a partir de coleta de dados por meio de um questionário dividido em duas partes. A primeira parte referente às informações pessoais dos profissionais, seguida por duas questões específicas: A) defina transtorno do espectro autista e comunicação alternativa, e B) como você se utiliza desse recurso em sua prática diária com crianças em condição de TEA.

A professora A possui experiência de oito anos nesta área, atuante na rede Municipal de Ensino do município de Agudos-SP, na qual atende alunos da Educação Infantil e na instituição Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da mesma cidade.

A professora B possui dez anos de experiência na Educação Especial e trabalha também na mesma rede municipal de ensino com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em resposta à primeira questão específica, segundo a professora A *“TEA é um transtorno que compromete uma tríade que envolve defasagem na comunicação, interação e socialização”* A professora B relatou que *“trata-se de uma síndrome comportamental, com características na dificuldade de interagir no social”*.

Ambas as professoras definiram o TEA de acordo com especificado no DSM V (APA, 2013), que apresenta déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais.

Com relação à segunda questão a professora A definiu a *“comunicação alternativa é uma técnica que faz uso de figuras e fichas utilizadas para substituir a linguagem oral”*. Já a professora B refere-se a *“comunicação alternativa PECS é uma estratégia importante para promover a comunicação do aluno com TEA e substituir a linguagem oral”*.

As professoras A e B definiram comunicação alternativa de acordo com os estudos de Togashi e Walter (2016), a qual é definida por um conjunto de sistemas e recursos alternativos que oferecem aos indivíduos sem fala convencional a possibilidade de se comunicar, por meio de sinais ou símbolos pictográficos, tem como objetivo substituir ou complementar a fala humana (TOGASHI; WALTER, 2016).

Na segunda questão, a professora A relatou que utiliza a comunicação alternativa com alunos com TEA, porém também faz uso desta técnica com outras crianças que apresentam dificuldades de comunicação, tais como, crianças com paralisia cerebral, síndrome de down, deficiência intelectual severa, entre outros.

A mesma ressalta que usa o sistema PECS por meio de um *software* chamado *Boadmarker*, disponibilizado nas salas multifuncionais que foram cedidas pelo Governo Federal para atendimento das crianças com deficiência no Ensino Fundamental, porém, todas as etapas de ensino da rede são beneficiadas com este programa.

A professora explicou que esse sistema é formado por fichas com figuras ilustrativas que são utilizadas em todo o contexto no qual a criança esta inserida.

A confecção das fichas é realizada pela própria professora por meio do *software Boadmarker* em um trabalho individualizado, indicado para atender as necessidades de cada aluno com TEA, o programa proporciona a seleção da figura desejada especificamente para cada atividade a ser desenvolvida com a criança.

Inicialmente a professora apresenta as figuras com as atividades que serão desenvolvidas ao longo do dia e as organiza de forma que a criança controle sua ansiedade e assim visualize qual atividade vai fazer. Com a prática na utilização das

PECS, a própria criança constrói sua rotina apenas com comandos verbais da professora.

Segundo seu relato, o uso da PECS acontece na Educação Infantil de várias maneiras: treino de quantidades, regras e combinados, letras e o nome próprio, contar histórias por meio de figuras, entre outros.

Na segunda questão, a professora B apontou estratégias parecidas com as da professora A, porém em um relato sucinto, onde começa descrevendo que inicia seu trabalho fornecendo pistas visuais ao aluno que necessita da comunicação alternativa, utilizando as PECS que são confeccionadas por meio do *software Boadmarker*, em um trabalho individual para atender as necessidades do aluno com TEA.

As professoras relataram que utilizam as PECS seguindo as fases descritas pelos autores Bondy e Frost (PCES-BRAZIL, 2018).

Analisando as respostas das professoras, que trabalham na mesma rede de ensino e possuem estratégias de ensino similares, identificamos que a necessidade do uso da comunicação alternativa surgiu pelo fato dos alunos com TEA atendidos por essas profissionais apresentarem dificuldades na comunicação oral.

As professoras demonstraram ter domínio do recurso de comunicação alternativa, utilizando-o em diversos contextos da Educação Infantil, possibilitando assim, melhores condições de comunicação, interação e conseqüentemente resultando em processos de ensino aprendizagem de qualidade.

Articulando a teoria estudada com a prática investigada, foi possível perceber que essa realidade demonstra aparentemente atender alguns aspectos previstos no Art. 59 da LDBEN (BRASIL, 1996): recursos educativos adaptados para atender às necessidades do educando e professores com especialização adequada.

Diante de todos esses estudos e pesquisas, segue as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a comunicação alternativa pode ser um facilitador da aprendizagem na Educação Infantil? Esse questionamento teve como finalidade mapear todo esse artigo, foi respondido em partes, e por ser um tema abrangente, necessita de maiores estudos e pesquisas, no entanto, foi possível ter uma pequena amostra do que se refere a comunicação alternativa na Educação Infantil e aguçar assim, a curiosidade e o interesse pelo assunto.

O objetivo geral, buscou analisar a comunicação alternativa como um recurso de aprendizagem para alunos com TEA na Educação Infantil, foi alcançado por meio de uma pesquisa exploratória que utilizou fontes teóricas e práticas.

Analisando os aspectos teóricos, foi possível ressaltar conceitos e princípios do TEA, transtorno esse que afeta o desenvolvimento neurológico e global, apresentando importantes déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais. Podendo ser apresentado com vários níveis de comprometimento, sendo que, a dificuldade na comunicação é apenas uma das características possíveis.

A comunicação alternativa pode ser considerada como meio facilitador, que utiliza-se de imagens para descrever o cotidiano da criança e conteúdos escolares, podendo ser um recurso para alunos com TEA na Educação Infantil.

É perceptível, com este artigo, que a comunicação é algo essencial na primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, o aluno com dificuldade em se comunicar oralmente precisará de adaptações para participar ativamente em seu ambiente, podendo vivenciar situações de desafios e sentir-se provocado a resolvê-los.

Contudo, o objetivo específico que visa evidenciar a comunicação alternativa como recurso de aprendizagem na Educação Infantil para alunos com condição autística foi atingido. Os materiais bibliográficos e a entrevista de campo foram importantes instrumentos de pesquisa, possibilitando uma melhor compreensão sobre o uso da comunicação alternativa na realidade da Educação Infantil.

Durante as pesquisas foi possível averiguar que nem todos os indivíduos com TEA possuem dificuldade na comunicação oral, sendo assim, este recurso não é utilizado com todos os alunos diagnosticados com esse transtorno.

Por fim, esse artigo permitiu obter alguns conhecimentos sobre o aluno da Educação Infantil com TEA, o qual pode apresentar falhas na comunicação convencional, tendo na comunicação alternativa um meio facilitador da interação social, cabendo ao educador buscar recursos para que seu trabalho seja realizado com sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5a ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em 04 de jun .2018.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf> Acesso em: 31 de maio 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial [MEC. SEESP]. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília-DF, 2014.

BRITO, M. C. **Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. Instituto nacional do saber autista, 2017.

CHIOTE, F.A.B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: Trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAPPÉ F, Ronald A. **O 'Tríade autismo fractionable'**: Uma Revisão de Evidências de Pesquisas comportamentais, Genéticos, cognitivo e neural. *Neuropsychol Rev* 2008.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas, 6. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

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

PCES_BRAZIL. **PCES**. Disponível em : < www.pecs-brazil.com> Acesso em 26 maio.2018.

SAMPAIO, M ;Miura R. K.K . **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.2, p. 145-160, Jul.-De. 2015.

SANTO, A.M.E; COELHO, M.M. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/Prolongado**: no contexto da escola inclusiva. Castro Verde: Cenfocal, 2006.

SEIZE, M. M.; BORSA, J. C. **Instrumentos para Rastreamento de Sinais Precoces do Autismo**: Revisão Sistemática. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 22, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2017.

STERN, D. **A constelação da maternidade**: O panorama da psicoterapia pais/bebê. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, A.B.B.; GAIATO, M. B.; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 2012.

SOUZA, L. C. **Considerações Psicanalíticas Sobre o Tratamento do Outro no Autismo**. Ano 2011. *Estilos da Clínica*, 2011.

RODRIGUES, J.M.C; SPENCER, E. **A Criança Autista**: Um Estudo Psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

TOGASHI. C. M; WALTER C.C.F. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set., 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

URBANSKI L. **Universo Autista**. Disponível em: <<http://universoautista.com.br/oficial/produto/comunicacao-interativa-pelo-metodo-teacch/>> Acesso em 26 .mai.2018.

A CULTURA AFRO BRASILEIRA E AFRICANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Mariane Caroline Oliveira Lopes² - FAAG

Rute Fortunato Figueiredo² - FAAG

Sebastiana de Fátima Gomes³ - FAAG

RESUMO

Este artigo teve como objetivo geral discutir a relação entre educação e racismo e apresentar uma proposta de trabalho problematizadora dos documentos oficiais e contextualizada com a Lei 10639/2003. Como objetivo específico buscou-se aplicar a didática intercultural com a perspectiva positiva enquanto forma de resistência através das obras, brincadeiras e músicas infantis de origem africana. Na metodologia efetuamos pesquisa de abordagem qualitativa sobre a temática. O problema gerador da pesquisa foi, como a cultura afro-brasileira poderá contribuir para o processo de aprendizagem e na auto-identidade do aluno, e por meio da metodologia de abordagem qualitativa, foi possível constatar que para a eliminação do racismo na educação e na sociedade brasileira, a lei é necessária, mas é preciso uma fiscalização de órgãos competentes e o compromisso das instituições e docentes que trabalham na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Multiculturalismo. Anos Iniciais

Abstract

This article had as general objective to discuss the relationship between education and racism and present a proposal of problematizing work of official documents and contextualized with Law 10639/2003. As a specific objective, we sought to apply intercultural didactics with a positive perspective as a form of resistance through works, play and children's songs of African origin. In the methodology we carried out qualitative research on the subject. The research generating problem was, as the Afro-Brazilian culture could contribute to the learning process and the student's self-identity, and through the methodology of a qualitative approach, it was possible to verify that for the elimination of racism in education and in Brazilian society, the law is necessary, but it is necessary to supervise competent bodies and the commitment of the institutions and teachers who work in the initial formation of teachers.

Keywords: Anti-Racist Education. Multiculturalism. Early Years of Basic Education.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

² Graduandas em Pedagogia na Faculdade de Agudos – e-mail: mcolopes2@gmail.com; ruty-ffigueiredo@hotmail.com

³ Professora Mestre Sebastiana de Fátima Gomes – e-mail: sebastiana.gomes@faag.com.br

1 INTRODUÇÃO

A história dos africanos no Brasil teve início no século XV, período colonial, quando foram inseridos como mercadoria na sociedade brasileira. O período imperial concedeu-lhes uma abolição da escravatura que transformou os afrodescendentes em cidadãos de segunda classe, negando-lhes direitos. O estudo de Silva (2016), enfatiza as dificuldades que os negros paulistas enfrentaram após a abolição.

Não houve incentivos governamentais para apoiá-los na vida em liberdade, perpetuando-se os estereótipos negativos remanescentes da escravidão que os desqualificavam da condição de trabalhador preferencial e único por tantos séculos (SILVA, 2016, p. 21).

Foi nesse contexto de escravidão e abolição que desenvolveram-se as representações negativas do negro, criando estereótipos disseminados e estabeleceram o preconceito racial no Brasil.

A experiência de vida dos libertos e afrodescendentes no estado de São Paulo era permeada pelas suas expectativas de inserção e tentativas senhoriais de manutenção da situação sócio racial anterior à abolição Silva (2016, p. 90).

No século XX, as ações do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) reivindicaram ações governamentais que assegurem os direitos sociais e civis de grupos historicamente excluídos e vitimados pelo racismo, caracterizando um movimento de multiculturalismo. Segundo Candau; Moreira (2013, p. 17), “a problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania”.

O multiculturalismo, em seu aspecto propositivo, considera a educação como possibilidade de reverter este problema social, pois a escola, enquanto instituição humana, reproduz o racismo produzido por grupos hegemônicos. O racismo, seja declarado ou velado, está presente no cotidiano da sociedade brasileira e marca profundamente quem é vítima desta prática, especialmente no ambiente escolar. Foi neste contexto que foram elaboradas as políticas públicas com ações afirmativas para atender a perspectiva do multiculturalismo na educação como a Lei 10639/2003 (BRASIL, 2003) que caracteriza uma preocupação do governo federal para eliminar as desigualdades raciais resultantes de uma história que excluiu o grupo negro.

Brito (2017, p. 43) fundamenta sua pesquisa em autores que estabelecem a relação entre multiculturalismo e educação.

[...] se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças. [...] o cerne do multiculturalismo é o questionamento sobre verdades únicas e absolutas, narrativas mestras [...] buscamos levantar questões e reflexões sobre possíveis olhares teóricos e caminhos de pesquisa para tentar viabilizar uma educação que questione o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem, no entanto, cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença (CANEN, 2007, p. 92, apud BRITO, 2017, p. 43).

Percebemos que na formação inicial o futuro docente, este deve se apropriar dos conhecimentos necessários para fazer uma leitura crítica do currículo escolar, identificar situações de racismo no cotidiano da escola e desenvolver uma prática pedagógica contextualizada com os documentos oficiais direcionados para o multiculturalismo. Os conhecimentos sobre a problemática multicultural obtidos nas aulas de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia – MPEHG – e sobre a questão do racismo na educação despertou-nos o desejo de contribuir com a reflexão sobre a educação étnico-racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de reflexão sobre o racismo na educação brasileira e apresentar práticas pedagógicas que trabalham o multiculturalismo nos anos iniciais do Ensino fundamental, práticas contextualizadas com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e com os documentos oficiais para inserir a temática da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Tendo como problema gerenciador da pesquisa como a cultura afro-brasileira poderá contribuir para o processo de aprendizagem e na auto identidade do aluno

O objetivo geral desta pesquisa foi abordar a problemática multicultural e levantar uma proposta de trabalho contextualizada com os documentos oficiais referentes à obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica. Como objetivo específico buscou-se aplicar a didática intercultural com a perspectiva positiva enquanto forma de resistência através das histórias, brincadeiras e músicas infantis brasileiras como uma contribuição para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo está dividido em três partes, as quais constituem respectivamente considerações sobre o racismo na educação, documentos oficiais que orientam as ações dos educadores e a didática intercultural enquanto proposta de educação antirracista. O problema gerador da pesquisa foi como a cultura afro-brasileira poderá contribuir para o processo de aprendizagem e na auto identidade do aluno. A metodologia adotada foi pesquisa de cunho qualitativo em fontes variadas..

2 DOCUMENTOS OFICIAIS

O currículo oficial brasileiro é tradicionalmente seletivo, negligencia conteúdos de importantes matrizes culturais como o negro e o indígena. Por essa razão, para dar suporte a esta pesquisa, apresentaremos os principais documentos oficiais que orientam a prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro documento de suporte ao trabalho são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – implantado em 1996 que, apesar de apresentar propostas generalistas, é o documento que inseriu pela primeira vez o multiculturalismo na educação brasileira, como um projeto político-cultural para se trabalhar as várias culturas de nossa sociedade.

As propostas curriculares são tímidas no que tange a encaminhar sugestões referentes à abordagem de grupos sociais específicos: índios, caboclos, negros, crianças e adolescentes de rua, escolas de assentamentos, migrantes. O Pará, a Paraíba e o Mato Grosso fazem referência a essas demandas, mas é comum que elas sejam remetidas à decisão do coletivo das escolas e da comunidade, com a ressalva de que devem ser consideradas à luz do embasamento teórico adotado pelo respectivo estado. (BARRETTO, 1995, p. 6 apud GALIAN, p. 14)

O segundo documento Oficial utilizado para dar suporte a este trabalho foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento regulamenta as alterações introduzidas na LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Brito (2017, p. 114) através de uma análise a matriz curricular do Estado de São Paulo para os anos iniciais do ensino fundamental relata que o documento não estabelece obrigatoriedade de ensino das disciplinas de História, Geografia e Ciências do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A autora enfatiza que a atenção do currículo é voltada para as áreas de língua portuguesa e matemática. E mesmo que essas disciplinas sejam inseridas na matriz curricular do quarto e quinto ano, as avaliações – interna (AAP) e externa (SARESP) - não incidem sobre elas.

No currículo oficial paulista, as expectativas de aprendizagem assumem papel central no ensino, determinando a seleção dos conteúdos e a organização das sequências didáticas por meio de atividades. As expectativas de aprendizagem apresentadas nos quadros anteriores foram retiradas do Guia de Planejamento e Orientação ao professor, em sua versão preliminar, na área denominada Sociedade e Natureza (SÃO PAULO, 2015), englobando as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Como pode ser conferido nos quadros para os dois semestres letivos dos 4º e 5º anos, nenhuma expectativa de aprendizagem contempla qualquer referência direta à diversidade étnico-racial e cultural, apresentando apenas uma única referência indireta. Portanto, não há nenhuma referência às populações indígenas e negras no rol de expectativas apresentadas para os dois anos/séries observados. No caso específico do 5º ano, são três sequências didáticas apresentadas para o 1º semestre no material: a primeira sequência tem 27 atividades, a segunda sequência tem 17 atividades e a terceira sequência tem 14 atividades. Ao todo são 58 atividades e nenhuma delas faz referência à temática da diversidade étnico-racial e cultural (BRITO, 2017 p. 128).

2.2 Considerações sobre racismo na educação e sobre a História e a cultura africana nos anos iniciais da educação básica.

As manifestações culturais do homem constituem o objeto de estudo da Antropologia cultural. E foi nessa ciência que buscamos o conceito de cultura para iniciar o trabalho. Segundo Barros Júnior... [et al.] , 2011. p. 19 a antropologia cultural define cultura como:

[...] Para o antropólogo cultural, cultura é o que se pode denominar a adaptação do meio ambiente feita pelo homem, ou apreendida por ele. Potes e panelas, leis e instituições, arte, religião, filosofia, mitologia, linguagem, etc. Tudo o que um determinado grupo de pessoas aprendeu a fazer, incluindo seu próprio modo de vida, tudo deve ser considerado cultura (BARROS JÚNIOR; [et al.] , 2011. p.19).

Essa definição nos leva a concluir que a humanidade apresenta uma vasta variedade de culturas, a julgar pela diversidade de povos espalhados planeta afora.

Considerando a pluralidade de povos que formam a sociedade brasileira, não é justo considerar que apenas a cultura estabelecida pelos grupos dominantes seja reconhecida como verdadeira em detrimento das demais.

Para Hall (2003, p. 52 apud BRITO, 2017 p. 40), o “termo multiculturalismo refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.

O multiculturalismo Segundo (Silva; Brandin, 2008, p. 56 - 57 apud Brito, 2017, p.41), “iniciou nos Estados Unidos no combate ao racismo e das lutas por direitos civis tendo como precursores professores doutores afroamericanos que fizeram questionamentos de interesse para os afrodescendentes”. Sobre o multiculturalismo no Brasil, Brito (2017, p. 41) enfatiza:

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, os ecos do multiculturalismo encontraram ressonância no movimento negro. De modo diverso do ocorrido em território estadunidense, os bancos acadêmicos não aderiram inicialmente ao movimento, o que ocorre somente a partir das décadas de 1980 e 1990. De qualquer modo, no contexto brasileiro, o multiculturalismo tornou-se base teórica que veio fundamentar políticas públicas e leis de combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo, oferecendo sustentação às novas proposições de reconhecimento das diferenças por parte das instituições. É o caso, por exemplo, da Lei 12.711/12 (Lei de Cotas) (BRASIL, 2012), e das leis de adequação e melhoria do currículo, como a Lei 10.639/03 (Histórias e culturas africanas e afrobrasileiras) (BRASIL, 2003) e a Lei 11.654/08 (Histórias e culturas indígenas) (BRASIL, 2008).

Tais considerações justificam a necessidade de se implementar a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) para que a rica cultura africana seja ensinada aos alunos que afinal têm o direito de conhecer a história por completo.

Desde meados do século XX, tem aumentado o número dos estudos que estabelecem uma relação entre educação escolar e preconceito cujos mecanismos estão intimamente relacionados às questões étnicas e raciais. Muitos autores constataram o racismo presente na educação, entretanto nos atentamos ao trabalho de Brito (2017, p.15) que enfatiza a ausência da figura do negro “na configuração curricular, nas práticas pedagógicas, nos discursos e nas narrativas que se constroem nesse universo”.

A escola então, pela negação da figura do negro em seus vários aspectos, caracteriza-se como um instrumento de reprodução do racismo. Devido à esta negação, há um grande número de afrodescendentes brasileiros que só descobrem

sua identidade negra depois de adultos. Este é o caso de Brito (2017, p.12) que afirma:

Entendo que a escola também participa desse processo construído de crise identitária e orfandade étnico-cultural, por todos os meios possíveis: quando silencia diante da injúria com fundamento racial, quando ignora o racismo institucional, quando não questiona o currículo eurocêntrico, quando ignora a diversidade, quando não problematiza as demandas que estão na ordem do dia na sociedade e quando refina a manutenção de padrões ideológicos que excluem grupos inteiros, nos conteúdos que veicula e nas práticas curriculares que produzem e reproduzem.

Brito se insere como militante no combate ao racismo educacional e enfatiza um componente importante do profissional da educação:

A habilidade e compreensão no trato das diferenças de personalidade, identidade, idade, gênero, raça, e cultura é um componente do ser educador/a, profissional da formação humana. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa (GOMES, 2010, p. 80 apud BRITO, 2017, p. 71).

A pluralidade étnica brasileira e a exclusão de alguns grupos sociais devem ser problematizados no interior das escolas para combater o racismo presente na educação, entretanto, as pesquisas nos revelam um quadro muito preocupante.

Os resultados obtidos no relatório analítico final da Fundação Instituto de Pesquisa Econômica (FIPE) (MEC, 2009), indicam que o preconceito é um elemento efetivamente presente no ambiente das escolas públicas do país. Além disso, chama a atenção o fato de que entre os públicos pesquisados, funcionários, pais e mães e, principalmente, os alunos, são os que apresentam os maiores níveis de preconceito, expressos por meio de suas atitudes em relação às frases pesquisadas. A pesquisa aponta ainda que, entre os alunos, as maiores vítimas de humilhação na escola são os estudantes pobres e negros. Outro dado importante indica que o público de estudantes é o que apresenta maior percentual de respondentes que tem conhecimento de humilhação de que estudantes negros e pobres são vítimas (BRITO, 2017 p. 14).

Brito (2017) pesquisou vários atores da educação em uma escola pública estadual da cidade de Bauru. Constatou que 73% dos alunos pesquisados declararam terem sofrido racismo, mas os adultos têm dificuldade em reconhecer práticas racistas no interior da mesma escola. Na mesma unidade escolar, a autora examinou o tratamento dado à Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as propostas do currículo oficial para o

segmento pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. Os resultados da autora confirmam o que os estudos afirmam enfaticamente:

O currículo materializado nas escolas continua centrado em uma visão eurocêntrica de mundo, reduzindo a diversidade cultural a um único paradigma. O resultado disso é a exclusão de grande parte das culturas humanas do currículo escolar, e, quando muito, são tratadas como algo exótico e estranho à “normalidade” em um binarismo hierárquico: “Nossas nações, as tribos deles; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, os tumultos deles; nossa defesa, o terrorismo deles” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 21 apud BRITO, 2017 p. 73).

A autora focou seu trabalho na análise do currículo oficial paulista e na prática pedagógica para revelar a ausência negra na educação.

A inclusão da história e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas no currículo, tendo a diversidade étnico-racial como princípio de ensino, proporciona uma nova dimensão de interpretação e valorização das identidades culturais e realizações de povos historicamente marginalizados BRITO (2017, p. 108).

Brito (2017, p. 108) “afirma que esses dispositivos formam o arcabouço jurídico que colocam “sob suspeita” o currículo oculto e o currículo praticado nas escolas básicas e superiores”.

2.3 Didática intercultural

O trabalho de Brito (2017) é inspirado nas propostas de Paulo Freire e nos estudos decoloniais que criticam os valores eurocêntricos presentes no currículo oficial. Para Brito (2017, p. 5) “a intenção é dotar a atuação docente de capacidade de respostas, tanto à engenharia de controle curricular exercido pelas agências estaduais, quanto aos grupos excluídos pela tradição seletiva do currículo oficial”.

A autora coleta os dados para sua pesquisa em três etapas: a primeira foi com questionários aos estudantes e professores mediadores, a segunda etapa foi com questionário aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a terceira etapa foi com análise de documentos que orientam a prática pedagógica dos professores.

Na pesquisa junto aos professores, acerca da diversidade étnico-racial e cultural das narrativas presentes no cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da unidade escolar pesquisada por Brito (2017, p. 118) “foi apresentada no questionário a seguinte questão: todas as crianças se sentem representadas nas histórias e livros de literatura que são trabalhados com eles?”. A autora observa que:

[...] a maior parte desse grupo de professoras apresenta dificuldades em reconhecer e considerar a diversidade étnico-racial e cultural como critério para a seleção de narrativas infanto-juvenis. O que pode ser considerado como uma das razões para a ausência de narrativas de base cultural africana no cotidiano da escola. Para todas as professoras que responderam sim à questão, a representatividade está situada fora da questão étnica, centrada apenas na identificação de papéis e vivências sociais (BRITO, 2017, p. 118 – 119).

No questionamento, as professoras conheciam narrativas de origem africana, Brito (2017, p. 121) constatou que de doze “apenas sete responderam positivamente, mas apenas uma professora indicou as seguintes narrativas: “Madiba”, “Bruna e a galinha d’Angola”; “João e Maria Negros””.

Foram analisados os materiais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação: Guia de Planejamento e Orientações ao Professor (SÃO PAULO, 2015), e as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais (SÃO PAULO, 2013). O governo estadual direciona a prática pedagógica dos docentes por meio de apostilas desde 2008, portanto, após a promulgação da referida lei. Nessas condições, considerou-se importante investigar o modo como suas prescrições são abordadas pelos órgãos oficiais do estado de São Paulo. Nesta etapa, empreendeu-se uma observação dos cursos de formação oferecidos pelos órgãos oficiais e agências do governo do estado de São Paulo, com a intenção de avaliar se a formação continuada oferecida pelo governo estadual contempla a temática da diversidade étnica, oferecendo suporte à prática docente (BRITO, 2017, p.34).

A análise de Brito (2017) concentrou-se nas suas pesquisas e nos dois documentos oficiais para professores nas escolas públicas estaduais paulistas nos anos iniciais: as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para o ensino de História e Guia de Planejamento e orientações ao professor.

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN 1995, p. 42 apud BRITO, 2017, p. 35).

Em sua análise, a autora organiza quadros utilizando o documento oficial Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Anos Iniciais, considerando apenas as expectativas de aprendizagem e orientações gerais para o ensino de História.

A partir do eixo Sociedade e Natureza, foram selecionadas as expectativas de aprendizagem para o ensino de história do 1º ao 5º ano/série, organizadas a partir de três categorias, que foram analisadas na observação de sua ocorrência no material pesquisado (BRITO, 2017, p. 37).

Entre as muitas situações de ausências do negro na escola, em seus estudos Brito (2017, p.11) observa o fato de nenhum dos estudantes que chegavam ao quinto ano ter condições de recontar uma narrativa de origem ou matriz cultural africana. A prática docente se compromete eticamente com a formação de cidadãos, ao problematizar o ensino de história do Brasil nos aspectos referentes às culturas africanas, afro-brasileira e indígenas.

Brito (2017) questiona o papel do Estado na formação continuada, pois a autora faz um estudo dos cursos disponibilizados no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) e conclui que “alguns deles em várias edições e ao menos um apresentando a 9ª edição, não foi oferecido nenhum curso relativo à temática indígena e apenas um único curso com a temática africana”.

Diante da realidade, Brito (2017, p. 38) desenvolve uma proposta metodológica de resistência que ela denomina “interculturalidade e educação”, produzindo um material de “apoio às professoras que pretendem redimensionar sua prática curricular, tendo a diversidade étnico-racial e cultural como princípio”. A autora explica que o material consiste em:

(...) um Suplemento Didático de Planejamento Intercultural, contendo uma sequência didática a ser desenvolvida em dez aulas, com oito atividades na temática africana e orientações de planejamento na perspectiva da diversidade étnico-racial e cultural para o quinto ano do ensino fundamental. (BRITO, 2017, p. 38).

Essa proposta norteou este trabalho de conclusão de curso na aplicação da didática intercultural com a perspectiva propositiva, enquanto forma de resistência através das histórias, das brincadeiras e músicas de origem africana. As histórias

selecionadas têm o objetivo de valorização da mulher para a elevação da autoestima das alunas afrodescendentes. A seguir apresentamos uma sugestão de sequência didática para a disciplina de História dialogando com Língua Portuguesa e Educação Física.

Souza (2011), afirma que como brasileiros, temos postergado a discussão sobre as relações raciais e, principalmente, sobre a perversidade do racismo brasileiro, pois o silêncio não resolveu e tampouco minimizou as atitudes racistas. A autora apresenta algumas atividades que intitula como “possibilitando gritos contra as desigualdades étnico-raciais”, onde propõe o trabalho com filmes, dramaturgia, produções visuais e atividades de pesquisa sobre negros reconhecidos internacionalmente.

A partir da proposta “Didática Intercultural” de Brito (2017) foi realizado neste artigo uma adaptação como proposta para a disciplina de História no 5º ano do Ensino Fundamental. Tendo como objetivo, apresentar práticas pedagógicas que trabalhem o multiculturalismo, como uma contribuição para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

DIDÁTICA INTERCULTURAL			
ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS DE PLANEJAMENTO: DISCIPLINA DE HISTÓRIA – 5º ano			
ETAPA 1	Investigação do conteúdo programático do currículo	Identificação das ausências e das vozes silenciadas no conteúdo programático do currículo oficial e do currículo praticado; estabelecimento de objetivos e seleção de conteúdos relacionados à história africana, afro-brasileira.	2º bimestre – Eixo Temático: Sociedade e Natureza: “desenvolver condições necessárias à compreensão das ações praticadas por homens e mulheres ao longo do tempo”. A história das organizações populacionais – Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos. As crianças africanas e afro-brasileiras. Habilidades: - Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração. - Identificar a inserção do negro na sociedade brasileira. -Reconhecer a importância do negro na economia brasileira. - Compreender as formas de resistência à escravidão, a formação de quilombos, o fim da escravidão, as lutas dos descendentes de africanos contra a discriminação e o preconceito na atualidade; - Identificar a formação do povo brasileiro e a influência cultural Africana. - Reconhecer as características físicas e culturais dos negros.
ETAPA 2	Tema gerador das sequências a ser planejada	Investigar como os estudantes lidam com a temática em suas vidas cotidianamente, e eleger o tema gerador em função das “situações limites”/crenças	Questionar os alunos: -Porque vocês acham que os Negros foram trazidos ao Brasil? -Como era a vida das crianças negras no tempo da escravidão? (historias/ brincadeiras)

		que precisam ser revisadas/ problematizadas.	-Qual a importância do Negro na economia do Brasil? - Qual as contribuições do negro para a cultura brasileira? - Quais diferenças existem entre o negro e o branco? - Por que o negro tem a pele escura e o cabelo crespo?
ETAPA 3	Problematização: Discussão dos problemas por diferentes linguagens	Propor o questionamento das “situações limites” que deram origem ao tema gerador. Por em suspeita as crenças observadas na etapa anterior, com a apresentação dos problemas por diversos meios.	Leitura de imagens do livro didático, textos e vídeos: -Observação detalhada das imagens e textos contidos no livro didático, sobre a situação que os Negros viviam, acerca do trabalho escravo na economia canavieira e na extração de ouro. - Apresentar imagens do negro antes da escravidão. - Apresentar imagens de crianças brincando no tempo de escravidão, solicitar que os alunos identifiquem tais brincadeiras. - Leitura de obras com representação do negro nas histórias infantis: O Cabelo de Lelê (trabalha a autoestima e Identidade). A personagem viaja para a África e lá acrescentamos que ela conhece as histórias de princesa africanas com o cabelo igual ao seu. Omo- Obá histórias de princesas Africanas – Mitos da nação ketu, para trabalhar o emponderamento das meninas através das histórias de Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá
ETAPA 4	Diálogo intercultural: Exploração do tema nas áreas do currículo	Inclusão dos conteúdos selecionados, a partir do tema gerador e da problematização, nas disciplinas do currículo praticado, identificando suas lacunas e acrescentando as perspectivas africanas e suas práticas socioculturais.	- As brincadeiras e músicas como forma de resistência dos Negros contra a escravidão. - Movimentos culturais afro-brasileiro (hip-hop; capoeira e Rap). - Origem dos Africanos trazidos para o Brasil. - Assistir cenas do Filme: Kiriku
ETAPA 5	Intervenção Cultural	Socialização das realizações com os demais estudantes da escola, por meio de saraus com poesias sobre o tema trabalhado, contação de histórias, desfiles, dramatizações, exposições, intervenção artística, composições musicais, palestras e produção de livros com narrativas. Enfim, é a síntese das descobertas e promoção da visibilidade das culturas inseridas na prática curricular.	- Ilustração da história. e fazer exposição do trabalho na escola. - Confecção da boneca Abayomi para presentear os alunos de outra sala, onde contarão a história da boneca. - Apresentação das produções na Semana da Consciência Negra, afim de que se torne uma pratica constante na escola. - Brincadeiras de origem africana no intervalo Tais como mancala e terra-mar.

Fonte: Brito, 2017 (adaptada)

Há outras obras que podem ajudar no trabalho sobre as diferenças da etnia negra, tais como a Festa da Princesa, de Elias José. Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado aborda as diferenças e os contrastes relacionados à etnia negra. As tranças de Bintou de Sylviane A. Diouf retrata as diferentes culturas dos povos africanos. Ainda enfatizando a importância do corpo na construção da identidade afro-brasileira, destacamos que:

De fato, diáspora do povo negro para o continente americano teve como elemento de expressão e resistência cultural o corpo, utilizado por meio de expressão de formas simbólicas tais como: a dança, a música, a religiosidade, ou mesmo, a luta, reelaboradas, recriadas em território brasileiro (COSTA; SILVA, 2010, p. 8).

Diante da importância do corpo, sugerimos também algumas brincadeiras de origem africana que podem animar as aulas de Educação Física e os intervalos. Mancala é um jogo de tabuleiro originário da África representando a importância das sementes para a agricultura; terra-mar é originário de Moçambique e fogo na montanha, da Tanzânia. Estas brincadeiras podem ser encontradas na internet.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de levantamento de dados em trabalhos científicos, diretrizes curriculares e livros da área abordada tanto no meio físico quanto no meio eletrônico visa aprofundar os conhecimentos acerca da temática. Foi através de conjuntos norteadores do tema das relações étnico- raciais que determinamos o problema a ser investigado nesta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS, 1992, p. 44)

A complexidade do tema Cultura Afro-Brasileira e Africana aponta o distanciamento da igualdade racial e a ausência da diversidade étnico-racial em âmbito escolar e social. Há um conjunto de materiais elaborados para auxiliar na implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e disponibilizados pelo Ministério a Educação e Cultura para nortear o trabalho de professores. Entre as obras destacamos o “Programa ética e Cidadania: Construindo valores na Escola e na Sociedade: Relações étnico-raciais e de gênero”. Além deste, a “coleção AFREKA” encontra-se disponível virtualmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa buscou discutir sobre o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino fundamental, contextualizado com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e os documentos oficiais. Constatamos que a implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) tem enorme importância, visto que visa combater o racismo através da educação formal. Entretanto, as práticas têm sido bastante modestas o que faz prevalecer o domínio da cultura implantada pelos europeus desde a colonização.

Entendemos que o branqueamento da sociedade brasileira e a branquitude do currículo nacional exclui as produções de africanos e afrodescendentes. Concluimos que apesar da Lei 10.639/2003 estar completando 14 anos, ainda não há uma inserção da temática de modo sistemático, no Ensino Fundamental - anos iniciais, pois muitos professores ainda desconhecem. Acreditamos que este fato se deve às falhas na formação inicial e continuada de professores e à falta do envolvimento de coordenadores e gestores na implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Foi possível constatar que existem variadas produções para auxiliar na implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), mas faltam ações no sentido de conhecer essas obras e utilizá-las, como também uma fiscalização dos órgãos competentes, a exemplo da inclusão de alunos com necessidades especiais.

Enfim, este trabalho nos forneceu instrumentos suficientes para nos posicionarmos com repúdio diante deste currículo excludente. Não foi possível incluir neste trabalho a BNCC, pois no período deste projeto o documento ainda estava em elaboração. Sugerimos que outros trabalhos discutam a temática racial por meio deste documento oficial.

Além da história contada, há muitas histórias que protagonizam afrodescendentes nas narrativas que o professor pode e deve adotar em suas aulas. É fundamental uma maior criticidade do professor diante do material adotado para perceber o preconceito implícito, pois a escola é a principal instituição no combater ao racismo.

Sugerimos que a formação inicial de professores seja mais comprometida com o combate ao racismo em todas as disciplinas. É urgente a realização de atividades sobre a temática que abordem variados aspectos da cultura africana, tais como culinária, música, religião, produção de conhecimento.

Em suma, pretendemos provocar a instituição educativa Faculdade de Agudos, seus docentes e discentes como também outras instituições responsáveis pela formação inicial de professores, para o estabelecimento de diálogo com questões sociais e culturais do grupo negro que constitui atualmente 53% da população brasileira (IBGE, 2014). Este grupo que foi historicamente incluído como mercadoria, explorado e marginalizado da sociedade brasileira, passados mais de cem anos da abolição, ainda luta pela cidadania plena especialmente pelo direito de ver representado no currículo oficial brasileiro sua história, epistemologia e cultura.

Sugerimos também que a formação inicial estabeleça diálogo com outros grupos importantes sejam eles indígenas, negros, mulheres, pobres, favelados, sem terra e sem teto. É fundamental que a universidade promova debates sobre tais temáticas para que futuros docentes conheçam a realidade que envolve as escolas que atuarão, pois tais problemas impactam diretamente no ambiente escolar e nos problemas da sala de aula. O professor, quando entra na sala de aula deve estar consciente da realidade e ter uma posição política clara, pois deve saber que se não combater a exclusão, seu trabalho docente estará contribuindo pela manutenção desta. A profissão docente é um ato político, não existe professor neutro e sim ignorante da realidade brasileira, o qual se torna omissor e reprodutor do racismo por falta de criticidade. O professor deve ser instrumento para a construção de uma sociedade mais justa em todos os seus aspectos, para isso necessita aprimorar os sentidos na elaboração do que é proposto em sala de aula. Nas escolas, há um grande contingente de alunos socialmente identificados como negros, mas que não se entendem como pretos ou pardos porque a escola não trabalha a identidade dos alunos, sem a qual não é possível engajar-se em movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

BARROS JÚNIOR; Antônio Walter Ribeiro...[et al.] (Orgs.). **Antropologia: uma reflexão sobre o homem**. Bauru, SP: Edusc, 2011.

BELÈM, VALÉRIA. **O cabelo de Lelê**. Companhia Editora Nacional, Goiânia, GO, S/D.

BRASIL. Governo do distrito federal. Secretaria da Educação. **Orientações Pedagógicas: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: Artigo 26 a da Ldb**. Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/abril17/o_p_artigo_26A_17_09_2012.pdf> Acesso em 21 ago. de 2017. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História, geografia/Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017.

BRITO, Marlene de Oliveira. Dissertação: **NARRATIVAS NEGADAS: estratégias de resistência à discriminação planejada**. Disponível em <<http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=997>> Acesso em 22 de set. de 2017.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, W. G.; SILVA, V. L. **A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010. Editora UFPR Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a16n36.pdf>, acessado em 28 Out. 2016.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em 18 ago. 2018.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO** /4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

OLIVEIRA, Kiusam de. **OMO-OBA-HISTÓRIAS DE PRINCESAS**. Mazza Edições, 2009.

_____. Presidência da República. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

SÃO PAULO. **Coleção Afreaka: África sem estereótipos**: mídia, literatura, arte, grandes impérios e identidade / 1º ed. 42 p. / F. Pereira, N. Aquino - São Paulo, 2017.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE n.º 90/05, à pág. 148 do vol. LX; Institui o Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino

Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. **Comunicado SE** de 19/12/2007. São Paulo, 2007.

SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). **Negritude, cinema e educação – Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FACULDADE DE AGUDOS - FAAG

LORRAYNE NATIVIDADE SILVA ALVES DE GOES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**AGUDOS - SP
2018**

FACULDADE DE AGUDOS - FAAG

LORRAYNE NATIVIDADE SILVA ALVES DE GOES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
como exigência para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de
Agudos – SP.

ORIENTADORA: Prof^a Mestre. Renata Biem
Henrique

**AGUDOS - SP
2018**

LORRAYNE NATIVIDADE SILVA ALVES DE GOES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Pedagogia,
Faculdade de Agudos - FAAG, sob orientação da Profa. Mestre Renata Biem Henrique.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador: Msc. Renata Biem Henrique

Prof. Msc. Hicléa Luiza Costa Ton Pauletti

Prof. Msc. Fabiana Xavier Vieira Zanella

Agudos, 27 de junho de 2018.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho, o qual me esforcei muito e me superei para chegar até aqui. Dedico as pessoas mais importantes da minha vida, minha mãe Marise Natividade Silva, a minha irmã Kaylane Natividade Alves de Goes e com toda a certeza ao meu namorado Luciano Luis Andrade.

Pessoas essas que me apoiaram e me deram força sempre que precisei. É com muito carinho que dedico essa presente pesquisa a eles.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por todas as barreiras vencidas desde o dia que entrei na faculdade, até a realização do TCC, barreiras essas que não foram poucas.

As minhas amigas de classe pelo companheirismo, pelos momentos de alegria, tristeza, aprendizagem, raiva, nervosismo e tantos outros sentimentos que passamos em três anos e meio, mas, com certeza sentirei muitas saudades.

Um agradecimento especial, as minhas amigas de classe, Natália, Fernanda, Janaina, Fabiane e Márcia.

A minha família, mãe e irmã por me darem o apoio necessário, e sempre me ouvirem quando era preciso.

Ao meu namorado, por me acompanhar e sempre me acalmar nos momentos de desespero e vontade de desistir de tudo.

Agradeço a todas as professoras alfabetizadoras de Bauru e Agudos, que dedicaram seu tempo para responderem meu questionário e assim enriquecerem ainda mais essa pesquisa.

E um agradecimento mais que especial para a minha orientadora Renata Biem Henrique, por todo apoio necessário, por me ensinar em cada orientação, por cada aula que tive, pela oportunidade em ser sua aluna, todos os conhecimentos que obtive nessa formação.

E volto a repetir que sua aula me faz querer ficar horas e horas em sala, aprendendo e desfrutando desse conhecimento que a senhora tem. Espero um dia poder ser pelo menos metade do que a senhora foi, e é para mim, ao exercer minha profissão. Meus eternos agradecimentos por tudo que fez por mim e por participar deste momento tão importante na minha vida.

“Alfabetização é mais, muito mais, que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo, é a habilidade de continuar aprendendo e é a chave da porta do conhecimento. ”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa vem como objetivo analisar os conceitos e identificar a compreensão dos professores sobre alfabetização e letramento. Os conceitos estão de forma clara e objetiva para melhor entendimento e esclarecimento, sendo os mesmos desenvolvidos com pesquisas bibliográficas feitas em livros e artigos científicos, tendo autores conceituados e renomeados indefinidos no meio educacional. Acreditando que os conceitos de alfabetização e letramento ainda vem sendo questionados sobre suas definições e conceitos, podendo ter uma visão equivocada, e analisam de forma que afirmam ser diferentes um do outro. Os métodos tradicionais sofrem com paradigmas educacionais por parte de vários educadores, porém há também muito questionamento sobre a Teoria Construtivista, por não haver uma interpretação adequada. A pesquisa de campo foi realizada em formato de questionário, contendo 2 questões qualitativas e 8 quantitativas, sendo respondidas por professores de ensino infantil e fundamental que atuam em Agudos e Bauru. E foi possível compreender que os professores estão em sincronia com a teoria dita, e tem o domínio dos conceitos mencionados.

PALAVRA-CHAVE: Alfabetização Letramento Métodos Tradicionais e Teoria Construtivista

ABSTRACT

The present research aims to analyze the concepts and identify the teachers' understanding of literacy and literacy. The concepts are clear and objective for a better understanding and clarification, being developed with bibliographical research done in books and scientific articles, with authors renowned and renamed indefinite in the educational environment. Believing that the concepts of literacy and literacy are still being questioned about their definitions and concepts, may have a wrong view, and analyze in a way that claims to be different from each other. Traditional methods suffer from educational paradigms by various educators, but there is also much questioning about Constructivist Theory, because there is no adequate interpretation. The field research was carried out in a questionnaire format, containing 2 qualitative and 8 quantitative questions, being answered by elementary and elementary school teachers who work in Agudos and Bauru. And it was possible to understand that teachers are in sync with the said theory, and have mastery of the concepts mentioned.

PALAVRA-CHAVE: Literacy, Literature, Traditional Methods and Constructivist Theory

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Método das boquinhas.....	24
Imagem 2 – Silabário.....	25
Imagem 3 – Fase pré – silábica.....	30
Imagem 4 – Fase pré – silábica.....	31
Imagem 5 – Silábica com valor sonoro.....	32
Imagem 6 – Silábica sem valor sonoro.....	32
Imagem 7 – Silábica alfabética.....	33
Imagem 8 – Alfabética	34

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	13
3. CONCEITO DE LETRAMENTO	17
4. MÉTODOS TRADICIONAIS	20
4.1 Fonético	22
4.2 Silábico.....	24
5. TEORIA CONSTRUTIVISTA	26
5.1 A Escrita segundo Emília Ferreiro	29
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	35
6.1 Tipo de pesquisa	36
6.1.1 <i>Local da pesquisa</i>	36
6.1.1.1 Participantes.....	36
6.2 Análise dos dados coletados sobre alfabetização e letramento anos iniciais do ensino fundamental, a questões dos métodos, a teoria construtivista, o fracasso escola e a evolução da escrita.....	37
7. CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE.....	59
ANEXO.....	63

1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa em alfabetização e letramento muitas pessoas e até profissionais da área têm uma visão totalmente equivocada sobre o real significado. O processo de alfabetização e letramento é essencial para o ensino e aprendizagem do aluno, para a sua comunicação e socialização, não bastando apenas estar alfabetizado sem ter o domínio de interpretar, questionar, argumentar e até mesmo criticar o que foi lido.

Com tantos questionamentos sobre a teoria construtivista e os métodos tradicionais, espera-se que este trabalho ajude pessoas que estão se formando em Pedagogia, mas que ainda tem algumas dúvidas sobre o assunto, e assim contribuindo na reflexão de gestores e coordenadores escolares, que estão em busca de uma análise sobre a metodologia de alfabetização para inserir em sua escola.

Segundo Soares (2016) muitos são os questionamentos sobre a alfabetização, em seu contexto sobre o que ensinar, neste processo de alfabetização da criança.

Para esta pesquisa foi desenvolvido estudo com base nos seguintes teóricos: Magda Soares (2016), Emília Ferreiro (2011), Carlos Cagliari (2008) Marlene Carvalho (2015) Cristina de Melo e Amaral Ribeiro (2004) e Sergio Roberto (1995).

Para compreender o tema em estudo, foi elaborada a seguinte pergunta: Qual a visão e compreensão dos professores alfabetizadores sobre a Teoria Construtivista e os Métodos Tradicionais? O objetivo geral; foi analisar os conceitos e identificar a compreensão dos professores sobre a Teoria Construtivista e os Métodos Tradicionais, e com objetivos específicos sendo eles: conceituar alfabetização e letramento, identificar os Métodos Tradicionais e compreender a Teoria Construtivista.

O trabalho foi desenvolvido inicialmente com pesquisa bibliográfica realizada em livros e artigos científicos, em seguida foi desenvolvida uma pesquisa de campo, com aplicações de questionário para os professores que lecionam no processo de alfabetização. Como hipótese de que é possível ter uma postura construtivista e desenvolver um método adequado à realidade escolar, que seja sistematizado e contextualizado para melhor rendimento escolar, neste processo de alfabetização primordial para vida escolar.

No primeiro capítulo, considerou o processo de alfabetização, conceituando as teorias de decodificação fonema e grafema. No segundo capítulo,

buscou-se a identificação do termo letramento, identificando sua relação com a alfabetização. Já no terceiro capítulo, fez-se uma análise relacionando os termos alfabetização e letramento como termo indissociáveis; no quarto capítulo, foi descrito os principais métodos tradicionais: fonético e silábico. Para finalizar foi abordado a teoria construtivista, principalmente a abordagem de Ferreiro (2015) que trata das fases da escrita.

A pesquisa de campo foi realizada com um questionário com 11 questões, sendo entregues a 50 professores, retornando 32 questionários para a realização da pesquisa de campo, contendo questões qualitativas e quantitativas.

Nas questões quantitativas foram elaborados gráficos, para uma análise de estatísticas e compreensão dos professores sobre o assunto presente, e as qualitativas, foram relacionadas aos autores e aos conteúdos desenvolvidos.

De modo geral, a pesquisa de campo foi bem aceita e as respostas com os objetivos alcançados, mostrando que os professores têm suas opiniões formadas e estão atualizados sobre o assunto.

As perguntas que deram início a essa presente pesquisa, foram respondidas de acordo com o esperado, todos com conceitos foram claramente definido com uma explicação de fácil compreensão, porém muitas inquietações e questionamentos foram surgindo a respeito do processo de alfabetização.

2 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização é compreendido com a aprendizagem de ler e escrever, que são a base para a vida social, cultural e econômica de cada indivíduo, ser alfabetizado é ter o domínio do código as habilidades e utilizá-las para ler e escrever.

Alfabetizado/letrado seria então, aquele cidadão que domina um sistema de sinais gráficos de uma língua e é capaz de codificá-lo ou decodificá-lo, escrevendo ou lendo. Isto é, desenvolveu e usa uma capacidade metalinguística em relação à linguagem (RIBEIRO, 2004, p.24).

Ainda conceituando alfabetização para (VAL, 2006), a alfabetização é o processo de ensino aprendizagem que as crianças irão obter ao ser alfabetizadas, e assim conseguirem ler e escrever com autonomia e segurança, tendo como domínio os códigos da leitura e escrita.

O processo histórico da alfabetização está dividido em três períodos: Antiguidade, Idade Média e os dias atuais.

Na Antiguidade Cagliari (1998) afirma que, o processo de alfabetização era feito por meio da decodificação dos 24 códigos alfabéticos, passando por várias etapas até que conseguissem fazer seus próprios textos, sendo utilizado nessa época da história o método de soletração.

Segundo Cagliari (1998), na antiguidade o processo de alfabetização começava com palavras e depois para os textos consagrados da época. Ainda segundo o autor a leitura e cópias eram o grande marco para se alfabetizar naquele tempo. E somente aprendia quem queria, quem tinha vontade e curiosidade de ler e escrever, sendo esse conhecimento transmitido um para o outro.

Já na idade Média, a alfabetização não mudava seu método de soletração, a única diferença eram os estímulos dado as crianças, segundo o autor Mendonça (2015), a criança precisava apenas decorar o nome das letras, com a ajuda de imagens que sempre facilitava esse processo de decodificação.

Muitas crianças dessa época não iam para as escolas e eram ensinadas pelos próprios pais. Ainda segundo Mendonça (2015) o processo de alfabetização era feito em duas etapas, alfabeto e texto, a pessoa que queria aprender, decorava os

nomes das letras e depois fazia a decifração da escrita, fazendo suas cópias de textos consagrados na época, que muitas vezes estavam escritos em latim.

Segundo Martins e Spechala (2012), no Brasil, no período de colonização começa um processo de alfabetização dos nativos e colonos, o principal objetivo era ler, escrever, contar e cantar. O tempo foi passando, outros países foram modificando as formas de alfabetização, mas no Brasil, predominou por muito tempo a forma mecânica e tecnicista.

E infelizmente, essa realidade de ensino padronizado e mecânico persiste até os dias de hoje, em grande parte do país, pelos próprios professores. Segundo Martins e Spechala (2012, p. 4), “ainda no país acontece de professores ensinarem de forma padronizada e mecânica, contribuindo para uma grande defasagem na formação da criança.”.

O processo do ensino aprendizagem da alfabetização, historicamente e até mesmo nos dias atuais, muitas vezes é feita através da decodificação e cópias repetitivas, aprendendo o som para transformar em letras, e desse modo a criança começar a ler e escrever. Segundo Soares (2017, p.18) “alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas”.

A alfabetização atualmente no Brasil, é marcada pelo fracasso escolar, pois sempre que algum método não era bem sucedido logo tentavam outro para suprir a necessidade de alfabetizar os alunos, principalmente a partir de 1980, no qual o índice de alunos reprovados aumentavam cada vez mais. Segundo Soares (2016, p.23) “como o fracasso persistia a despeito do método em uso, cada momento um novo método era testado, e assim o pêndulo oscilava: ora uma ou outra modalidade de método...”

Neste mesmo ano de 1980, o construtivismo fica em alta para tentar eliminar o fracasso escolar, que havia se formado e a situação em que se encontrava o país.

Segundo Cagliari (1998), muitos desses fracassos que insistiram em persistir, são devido à falta de professores qualificados, que apenas repetem como foi a sua própria alfabetização, padronizada e mecânica, sem inovar, pesquisar ou ao menos se dedicarem em estudos aprofundados, não se importando com a situação que os alunos se encontram nesse processo.

Para Cagliari (1998) grande parte desse fracasso escolar é causado pelas universidades que não investem em estudos mais aprofundados para os

estudantes, e um ensino mais qualificado para melhorar esses profissionais que estão se formando, visto que saem da universidade sem qualquer base sólida de encarar um processo de alfabetização com qualidade para essas crianças que estão no processo mais importante da vida.

Cagliari afirma:

Nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuaram seriamente comprometidos (CAGLIARI, 1998, p.34).

Segundo Soares (2017), o fracasso na alfabetização está ligado por dois motivos, o primeiro é a as áreas do conhecimento que se tratam separadamente a pedagogia, linguística e psicologia, e em segundo lugar tentando explicar esse fracasso escolar, procura os culpados, ora o aluno com a sua questão psicológica e de aprendizagem, ora o contexto cultural do aluno em relação familiar, ora o professor com a sua mal formação e falta de comprometimento, ora o método sempre mudando para que posso melhorar, ora o material didático não é compatível com a realidade da criança.

O fracasso na alfabetização, se dá muitas vezes pela falta de uma prática coerente, Magda nos diz uma das formas para melhorar essa situação:

Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetivada enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização (SOARES, 2017, p. 15).

Para finalizar este capítulo, é de extrema necessidade que os professores alfabetizadores estejam preparados, qualificados, entendam os conceitos e os métodos a serem utilizados de acordo com a necessidade e dificuldade de cada criança, saindo da zona de conforto e do método padronizado e mecânico, que muitos ainda fazem em sala de aula. É importante que compreendam a junção de alfabetização e letramento, que será abordada no próximo capítulo. O conceito de letramento e essa ligação entre alfabetização e letramento, que muitos profissionais têm dificuldades para compreenderem e colocarem em prática.

Atualmente, algumas mudanças foram feitas, visando a melhoria da educação, sendo agora o ensino fundamental de 8 anos para 9 anos.

Segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, pg. 103)

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2013, p.103).

Uma mudança que faz parte de todo esse processo de alfabetização, e principalmente do currículo a ser aplicado aos alunos.

Segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar, perante a resolução de nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Diretrizes curriculares nacionais da educação básica, 2013, pg. 137).

Compreendendo assim, todo o processo da alfabetização começa apenas nos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo o primeiro alfabetização e letramento e a partir do segundo ano o enfoque na ortografia, pontuação e gramática.

A mudança que visa a melhoria e a qualidade dos alunos de forma padronizada a todos, sem classe social, segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), entretanto a resposta para essa alteração só poderá ser possível daqui alguns anos.

3 CONCEITO DE LETRAMENTO

Muito tem se falado nesses últimos tempos sobre o termo letramento em escolas, entre professores, e dentro da formação acadêmica das universidades principalmente pedagogia, e cada vez mais esse termo está sendo inserido em nossa cultura. Mas o que de certa forma é letramento? E Qual é a relação de letramento e alfabetização? Este capítulo, busca responder a essas questões identificando as inter-relações dos termos alfabetização e letramento.

Segundo Soares (2017) o termo letramento surgiu a pouco tempo em nosso vocabulário a mais ou menos duas décadas, com a intenção de nomear a situação social em que se encontrava a alfabetização tanto no Brasil, Portugal e França.

Em 1980, como falado no capítulo anterior foi um período em que o número de reprovação e evasão escolar aumentava numerosamente, com o surgimento do termo letramento, várias pesquisas foram efetuadas para entender ainda mais a situação em que se encontrava a alfabetização e o termo letramento que começou a surgir, segundo Soares (2017).

Soares diz sobre o termo letramento:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapasse o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2017, p. 63).

O termo letramento é de origem inglesa “literacy” que significa letrado, sendo assim o indivíduo não é apenas só alfabetizado com o domínio de leitura e escrita, é algo que vai além, Justo e Rubio (2013, p. 01) diz: “Aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas.” A UNESCO - Organização Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, adquiriu uma nova proposta de avaliação neste mesmo período (1980), para avaliar não só a alfabetização de ler e escrever, relação de grafema e fonema, mas uma avaliação que iriam analisar a desenvoltura do indivíduo letrado.

Para Carvalho (2015), o letramento se considera pela consequência política econômica do indivíduo, sendo letramento parte da comunicação social.

O termo letramento surge então, como a finalidade de nomear esses fenômenos distintos, que é a relação e ler e compreender de forma social, e que apresenta na prática e na vida pessoal, e que não fique apenas lendo e escrevendo, estabelecendo a relação grafema e fonema como é feito alfabetização, mas que compreenda e que consiga utilizar esse conhecimento fora do ambiente escolar.

Ainda que se tenha os conceitos de letramento e alfabetização, claramente definidos, são frequentemente confundidos. Soares afirma que “devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação de conceito de alfabetização os dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos” (SOARES, 2017, p. 17).

Os dois termos são confundidos principalmente no Brasil pela sua ligação e percurso entre alfabetização letramento, esse percurso acontece da seguinte forma, Alfabetizado até 1940 era aquele que soubesse ler e escrever, escrevendo seu nome, e algumas palavras, depois passou a ser alfabetizado apenas pessoas que soubesse ler e escrever um bilhete esse indivíduo iria ler e compreender, de 1950 até hoje alfabetização funcional, que significa que o aluno irar sair da escola sabendo ler e escrever e interpretar o que lê, utilizando a leitura e escrita em suas práticas e vivências sociais. Por este motivo os dois termos são confundidos pois sempre está ligado a alfabetização em percurso do letramento.

Soares (2017) afirma que compreender e entender que os dois termos são importantes para o processo de ensino aprendizagem das crianças, e que se trabalhados de maneira adequada, ou seja, de forma indissociável, ocorrerá o processo de leitura e escrita de forma contextualizada, de acordo com a realidade do aluno e este será capaz de participar de práticas sociais e culturais e forma significativa.

Reconhecer a alfabetização e identificá-la como a dominância do sistema de escrita grafema e fonema, e o letramento como competência de leitura da escrita para a vida social do indivíduo, são diferentes, porém indissociáveis para o processo de ensino aprendizagem na alfabetização da criança.

A utilização do termo indissociáveis, ocorre pelo fato de um completar o outro, pois a criança irá escrever e depois irá ler e fazer a associação da leitura, entender o que leu, e não apenas escrever por escrever ou ler por ler, desenvolvendo uma compreensão de sua leitura e produção escrita.

Magda Soares, também discorre e elucida sobre o termo indissociáveis:

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2017, p.64).

Sendo assim, o letramento está interligado com a alfabetização e os mesmos não devem ser confundidos, cada um tem um conceito porém, são indissociáveis, pois um completa o outro para uma alfabetização de qualidade em nosso país.

4 MÉTODOS TRADICIONAIS

Por muito tempo o método tradicional era um dos mais bem falados no mundo educacional, pela sua alfabetização por meio da silabação uma das mais reconhecidas, eram elogiados e utilizados por muitos professores alfabetizadores no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Com o passar dos anos, aproximadamente na década de 80, a teoria construtivista de Jean Piaget é introduzida nesse processo e, é a utilizada até hoje em nossas escolas de rede estaduais e municipais, claramente defendida pelo plano nacional de educação. E desde então, o método tradicional vem sofrendo um enorme preconceito e inúmeras críticas por grande parte dos professores.

O método tradicional era utilizado desde muito tempo para ensinar a ler, não era claramente denominado tradicional, porém apresentava letra por letra ou melhor se decorava o alfabeto.

E com isso surge o aparecimento das cartilhas no Renascimento, entre os séculos XV e XVI, com a imprensa da Europa, com isso a preocupação com os leitores, que estava aumentando. Cagliari (1998, p. 19) “por isso, a preocupação com a alfabetização passou a ter uma grande importância muito grande. A primeira consequência disso, foi o aparecimento das primeiras “cartilhas”.”

Segundo Mendonça (2015), no século XVI têm-se como o silabário é a primeira cartilha.

Com a Revolução Francesa muitas mudanças ocorreram no mundo educacional, que foi a responsabilidade de alfabetizar as crianças da população ou a classe burguesa que tinha ligação com a nobreza, mas que teria uma condição de vida acessível.

Como as antigas cartilhas fossem simples esquemas, passaram a ser mais desenhadas. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizava um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do ba- be-bi-bo-bu começava a aparecer.com poucas modificações superficiais, esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização (CAGLIARI, 1998, p. 21.).

Com isso, a alfabetização do ler e escrever nas escolas se tornavam mais fáceis, e essas notícias iam se espalhando, porém apenas a nobreza tinha o total acesso a essa escolarização, o povo pobre continuava fora da escola, sem acesso à educação.

No Brasil, as cartilhas têm origem de Portugal, produzidas pelo autor João de Barros com o nome “cartinhas para aprender a ler” a primeira vez impressa foi em 1539 em Lisboa, assim menciona Mendonça (2015).

A cartilha de João de Barros, era composta pelo alfabeto e toda a família silábica, com uma lista de palavras com ilustração e cada palavra com letras diferentes, e para finalizar algumas frases e orações da igreja.

A cartinha de Joao de Barros não era um livro para ser usado na escola, uma vez que a escola naquela época não alfabetizava. O livro servia igualmente para adultos e crianças. Para se alfabetizar, a pessoa decorava o alfabeto, tendo o nome das letras como guia para a sua decifração, decorava as palavras-chave, para pôr em prática o princípio arcrofonico, próprio do alfabeto, e depois punha-se a escrever e a ler, interpretando, nas “taboas” (ou tabuadas), as silabas da fala com a correspondente forma escrita (CAGLIARI, 1998, p. 22).

Outra cartilha que teve grande influência no Brasil foi a de Antonio Feliciano de Castilho, com o nome de “método portuguez” para o ensino do ler e do escrever, publicada em 1850 sendo a primeira edição e com característica e com os chamados alfabéticos picturais ou acrônico, que era utilizado na Grécia antiga, assim menciona Cagliari (1998).

A segunda edição da cartilha, foi em 1853 com o nome “método Castilho” para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever, com o abecedário, silabário e o textos de leitura, assim menciona Mendonça (2015).

A cartilha de João de Deus foi uma das cartilhas que ficou famosa no Brasil, com o nome de “cartilha maternal” em 1876.

Ele chamava a atenção para o fato de que se devem ler palavras inteiras e não letras ou silabas. Seu método começava sempre com uma leitura coletiva, depois individual e, então, vem os exercícios de escrita, seguindo o método que ele denominava “sintético/analítico” (CAGLIARI, 1998, p. 24).

Fazendo uma breve análise percebe-se que a partir de 1876 começa a ser introduzida a Teoria Construtivista disfarçada em método tradicional pela cartilha de João de Deus, querendo utilizar os dois: Método Tradicional e Teoria Construtivista.

Os números de publicação das cartilhas aumentavam, as principais eram a *Caminho Suave* e a *Cartilha Sodré*.

Surge então, o “manual do professor”, para facilitar o uso do material das cartilhas em sala de aula, entretanto, o número de repetentes continuava crescente.

Os manuais dos professores apostam na ignorância deste e por isso não passam de verdadeiros scripts para serem representados nas salas de aula. Em vez de ensinar os conteúdos básicos do trabalho do professor, partem de considerações muito vagas a respeito do valor da educação, e vão, em seguida, dizendo o que o professor e o aluno devem fazer, passo a passo. Num certo manual encontra-se até um diálogo que o professor deve promover com seus alunos, sendo determinada a fala de cada um (CAGLIARI, 1998, p. 28.)

O método tradicional, com ênfase nas cartilhas que foi apresentada no capítulo, é apresentado com método sintéticos, é a análise da parte para o todo, sendo a decodificação do grafema e do fonema letra e som, o método sintético começando pelas letras e em seguida as famílias silábicas até chegar na frase e por último os textos, Cagliari (1998, p. 25) afirma que “partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o som.”

Os métodos sintéticos são divididos em: soletração, silabação, método fônico, método da abelhinha e o da casinha feliz, sendo os mais conhecidos e utilizados até hoje método silábico e o fônico, que serão abordados a seguir.

4.1 Fonético

O método fônico é considerado o método em que se aprende os sons das letras e não o nome da letra por si só, um dos métodos fônicos mais conhecido é o método das boquinhas.

Segundo Frade (2007, p. 22) “no método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexa.”

Para utilizar o método fônico tem uma sequência dos sons mais fáceis para os mais difíceis, e tendo como objetivo a relação de som e letra

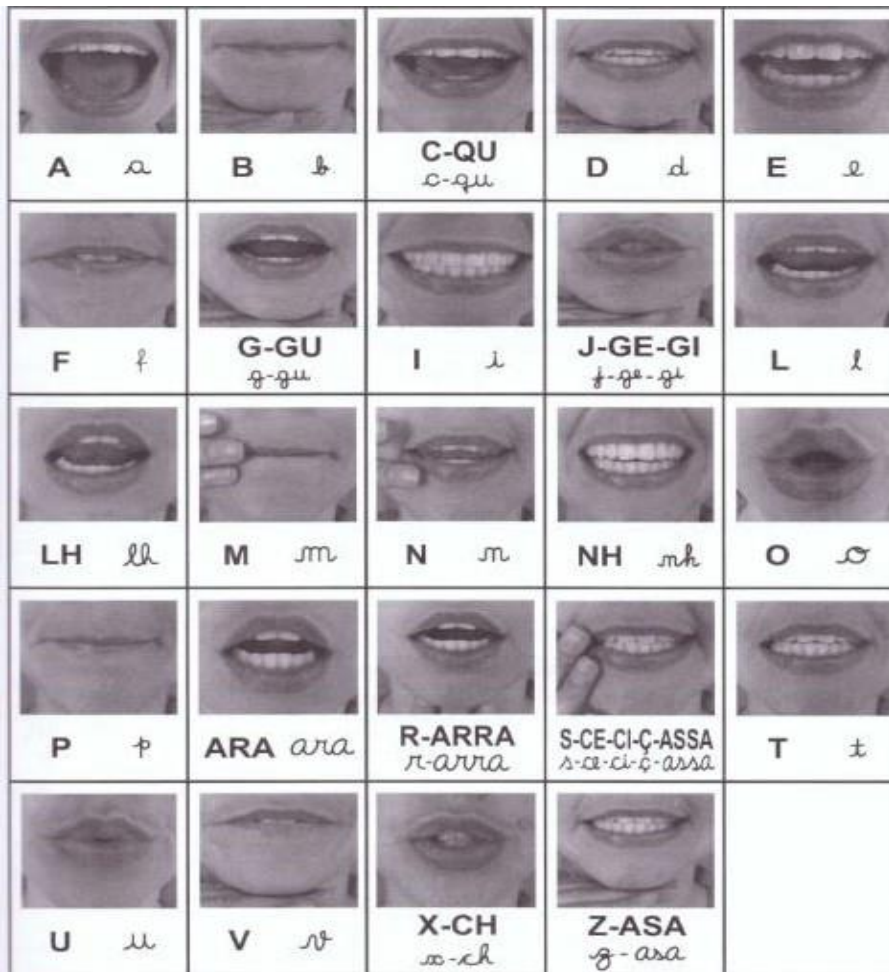
Segundo as autoras Jardini e Souza (2011), o método fônico mais conhecido popularmente como método das boquinhas, em meados dos anos 1995, com profissionais pedagógicos e fonoaudiólogos, com o intuito de alfabetizar crianças

que tem algumas dificuldades na alfabetização e no processo de construção da aprendizagem.

O método das boquinhinhas, utiliza fonema e grafema, e também apoio visuais para conciliar as articulatórias os formatos das boquinhinhas, conforme quadro a seguir.

Utiliza-se além das estratégias fônicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (articulem/Boquinhinhas). Seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia, que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar qualquer criança e mediar/reabilitar os distúrbios da leitura e escrita (JARDINI; SOUZA, 2011, p. 12).

Figura 1- Método das boquinhas



Fonte: Jardini; Souza, 2011, p. 21.

4.2 Silábico

O método silábico é um dos métodos mais conhecidos e utilizados pelo o método tradicional, principalmente devido ao uso das cartilhas que iniciaram esse tipo de método.

Tal como acontece com a soletração, o método silábico separa decididamente os processos de alfabetização e letramento assumindo o pressuposto, do qual discordo, que a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação (CARVALHO, 2015, p. 24).

O método ocorre com o princípio do método tradicional, do mais fácil para o mais complexo, das sílabas simples até as mais difíceis. O método começa apresentando as vogais, em segundo momento as sílabas, logo após as famílias silábicas, em seguida a formação das palavras e para finalizar a elaboração de

pequenos textos. Esse é o processo da silabação tanto das cartilhas de antigamente como em muitas que ainda temos contatos de editoras.

Conforme Frade (2007) embora, as sílabas mais canônicas e frequentes do português sejam aquelas formadas de consoantes e vogais, várias cartilhas brasileiras centram o trabalho inicial nas vogais e seus encontros, como uma das condições para sistematização posterior das sílabas.

Figura 2- silabário

	A 	E 	I 	O 	U 
B 	BA	BE	BI	BO	BU
C 	CA	CE	CI	CO	CU
D 	DA	DE	DI	DO	DU
F 	FA	FE	FI	FO	FU
G 	GA	GE	GI	GO	GU
H 	HA	HE	HI	HO	HU
J 	JA	JE	JI	JO	JU
L 	LA	LE	LI	LO	LU
M 	MA	ME	MI	MO	MU
N 	NA	NE	NI	NO	NU
P 	PA	PE	PI	PO	PU
Q 	QUA	QUE	QUI	QUO	—
R 	RA	RE	RI	RO	RU
S 	SA	SE	SI	SO	SU
T 	TA	TE	TI	TO	TU
V 	VA	VE	VI	VO	VU
X 	XA	XE	XI	XO	XU
Z 	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU

Fonte: Só Escola, 2017.

5 TEORIA CONSTRUTIVISTA

Ao falar em Teoria Construtivista, uma das primeiras colocações que se sabe é que “a criança constrói seu próprio conhecimento” e a segunda é que a teoria Construtivista tem como referência Jean Piaget e Emilia Ferreiro, por isso, é tão contemplada no mundo educacional.

Mas será que de fato os professores que tanto defendem e elogiam sabem a essência dessa teoria; sabem do trabalho concreto; a realidade que de fato a teoria traz para a vidas dos alunos; sabem da importância que essa teoria quando trabalhada de forma correta com a criança, construindo verdadeiramente o próprio conhecimento, ou esses professores apenas estão falando o que aprenderam e repetem todas as falas já decoradas que todos dizem com tanta firmeza, será que, na prática realiza a teoria como realmente falam, ou defendem a Teoria, mas querem receitas prontas. Este capítulo, irá fazer uma reflexão dessa TEORIA e sair desse comodismo de apenas repetir a mesma frase já pronta.

Segundo Franco (1995), a teoria construtivista deu início após a década de 80, com os estudos de Jean Piaget com a Epistemologia genética, sendo dividida em Empirismo e Apriorismo, sendo eles o empirismo (behaviorista), toda a atenção ao conteúdo que será trabalhado com a criança, sem pensar nos conhecimentos já adquiridos por eles, o Apriorismo (Gestalt) o centro é a criança, com toda autonomia e liberdade a ela condicionada. A Epistemologia genética vem formular uma terceira posição.

De acordo com Piaget o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele CONSTRÓI na INTERAÇÃO do sujeito com o objeto. É na medida que o sujeito interage (e portanto age sobre e sofre ação do objeto) que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento. Esta é a razão da teoria piagetiana ser chamada de “construtivismo” (FRANCO, 1995, p. 21).

Segundo Franco (1995), conclui-se, com esta teoria, que o conhecimento surge da ação que pode ser uma ação concreta ou uma ação mental, portanto, a criança poderá aprender manipulando objetos, e conforme o seu desenvolvimento passa raciocinar, comparar e assim, adquirindo noção do abstrato identificadas por ele como ações mentais.

Piaget defendia uma escola totalmente ativa e criticava fortemente a escola tradicional, querendo uma escola que pensasse na criança, e no modo como

ela está aprendendo, e não no método que iria ser trabalhado, assim diz Carvalho 2001.

Na Teoria Construtivista, o processo de alfabetizar é sobretudo acreditar que o aluno é um sujeito capaz de produzir sua história problematizando o meio social em que ele vive, sendo um ser crítico, ativo e atuante. A alfabetização, nessa teoria é idealizada como um processo de construção, vivenciado dia após dia em sala de aula.

Segundo Martins e Spechela (2012), no Brasil foi introduzido o pensamento da Teoria Construtivista, sobre a alfabetização, e os eixos de discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, e se apresenta não como um novo método para solucionar o problema da evasão escolar que ocorria na época, mas para uma revolução conceitual. Uma teoria pensada na mudança de como se ensina para como se aprende a ler e escrever.

Ainda sendo os autores, a Teoria Construtivista no processo da alfabetização é conhecida como analítico ou globais, trabalhando de uma unidade maior até a menor, sendo uma grande mudança na alfabetização no Brasil, que na antes trabalhava-se com métodos sintéticos; que partia de unidades menores para as maiores.

Quando essa nova forma de alfabetizar chegou ao Brasil exigiu uma grande mudança por parte dos professores, por serem muito diferente dos métodos sintéticos, ou globais possuem como objetivo alfabetizar a criança da maior para a menor, ou seja, dos textos ou orações para as letras, é o caminho inverso (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 9).

Entretanto, com essa mudança, os professores se veem perdidos na teoria, que é o inverso de tudo que esses professores alfabetizadores ensinavam, porém, alguns professores agem de forma incoerente e tiram tudo que possa ser de métodos sintéticos de dentro da sala, como os alfabetos, as famílias silábicas, tudo para impor a nova teoria em sala e seguir conforme todos estão alfabetizando no meio educacional.

Na década de 80, como já mencionado, foi o auge da Teoria Construtivista, e com os seus inúmeros discursos pedagógicos a respeito, a frase que mais se identifica essa teoria “é constrói seu próprio conhecimento”, essa é uma das frases mais usadas pelos que defendem arduamente a Teoria Construtivista, e não somente os professores, mas perante a nossa base curricular.

Segundo Carvalho (2001), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas 22 páginas de esclarecimento o verbo “construir” aparece 31 vezes, e nas 11 primeiras páginas são apresentadas 25 vezes a referência à noção de que a criança “constrói” seu conhecimento.

Com isso, observa-se que nos Parâmetros Nacionais que já é decretado que a alfabetização da criança ocorra baseado na Teoria Construtivista, e o slogan mais usado para defender a teoria sempre será o mesmo “a criança constrói seu próprio conhecimento”.

Carvalho diz sobre a Teoria Construtivista:

Provavelmente não há slogan mais forte e generalizadamente identificado com o construtivismo do que a frase “a criança constrói seu próprio conhecimento”. Em sua formulação sintética, ela parece veicular, a um só tempo, uma teoria explicativa do desenvolvimento cognitivo e um conjunto de princípios pedagógicos (CARVALHO, 2001, p. 103).

A Teoria Construtivista, é muito enriquecedora quando trabalhada de forma centrada nessa construção do conhecimento, porém não se pode impor que a criança aprenda dessa forma, todos dentro da sala são diferentes, cada um tem uma compreensão diferente de tudo ao seu redor, e nem sempre a teoria de construir e alfabetizar por texto, irá ser favorável a todos.

Cabe ao professor, saber identificar as diferenças dos alunos e identificar o melhor método para cada turma; identificando alguma necessidade diferenciada de algum aluno. Isso significa que não há um método certo ou uma teoria certa, mas que há crianças que aprendem diferentemente, e que precisam ser respeitadas e não submetidas a um modo de alfabetização.

E para finalizar, não basta defender e falar os slogans tão sucedidos e não saber o que está defendendo, e quando entrar em sala utilizar o método ou a teoria que é melhor para comodismo do professor. Sabe-se da importância que é ser professor alfabetizador em uma sala com inúmeras crianças, a responsabilidade é grande, o professor precisa saber identificar de acordo com os princípios teóricos da escola, a melhor metodologia, os recursos adequados e principalmente buscar avaliar constantemente seus alunos; identificando suas potencialidades, suas dificuldades, suas diferenças, para garantir o aprendizado, pois todos têm o direito independentemente das suas dificuldades.

Neste capítulo, a ênfase na Teoria Construtivista, seus autores seu surgimento, Emília Ferreiro com certeza é uma das grandes defensoras dessa teoria e sua pesquisa foi de grande importância para o mundo educacional, revelando as fases da escrita que cada criança irá passar, no processo de alfabetização.

5.1 A Escrita segundo Emilia Ferreiro

A evolução da escrita é sem dúvidas, de grande apreciação no mundo educacional, se foi realizada por Emilia Ferreiro com a influencias da prática pedagógica construtivista, na pesquisa Emilia descobre, que a escrita e a leitura também são parte do desenvolvimento cognitivo da criança que está começando a escrever.

Ao falar desta evolução da escrita Emilia mostra ocorre de duas formar, a escrita como representação, e como código de transcrição gráfica.

A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relação reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação (FERREIRO, 2001, p.14).

Para a criança, esse processo de escrita acaba sendo um pouco difícil, por ser considerar um conjunto de representação e não a decodificação, e essa dificuldade é de toda essa construção da escrita que será por fases.

As fases desse processo da evolução da escrita, para a aquisição do código da língua escrita é dividida em 4 fases, sendo a primeira fase subdividida em dois níveis, pictórico e ideográfico, e a segunda fase sendo ela subdividida em duas, a primeira Silábica sem valor sonoro e a segunda Silábica com valor sonoro.

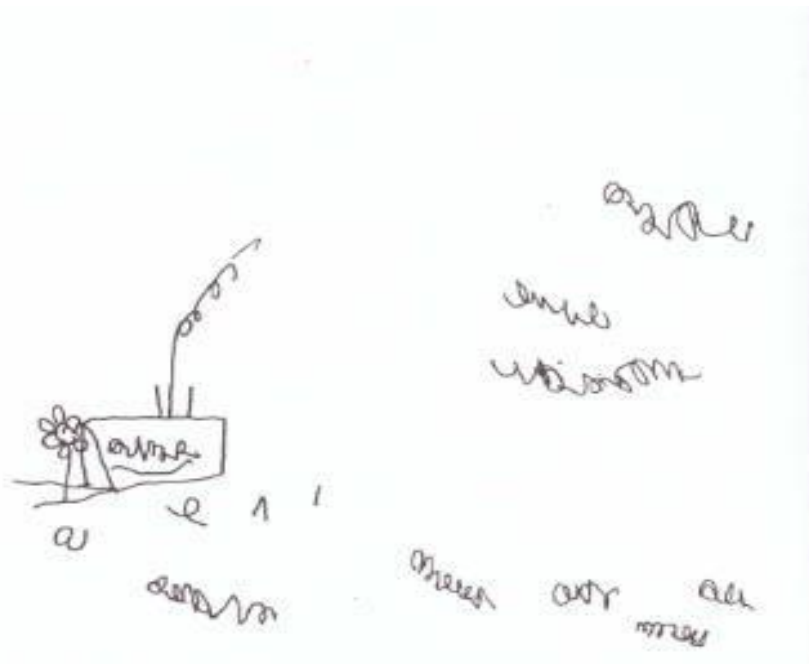
Primeira fase: Pré-Silábica

A fase Pré-Silábica, é quando a criança ainda não faz noção de palavras, letras e som, grafema e o fonema, não tem associação quando é pedido para escrever, muitas vezes representada as palavras ditas. O primeiro nível pictórico, representados por rabisco ou garatujas ou com a representação do desenho; o segundo nível ideográfico, a criança fazer a associação do tamanho do animal com a

palavra, se o animal é grande a criança usará muitas letras e o animal for pequeno poucas letras.

Neste nível, escrever é produzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismo separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas (FERREIRO, 1999, p. 193.).

Figura 3 – Fase Pré- Silábica



Fonte: FERREIRO, 1999. p. 196.

Figura 4 – fase Pré - Silábica



Fonte: FERREIRO, 2011. p. 24.

Segunda fase: Silábica sem valor sonoro e com valor sonoro

Nessa fase da escrita, a criança percebe que precisa de letras para escrever as coisas ao seu redor não utiliza os desenhos para representar e passa a usar as letras que conhece. Sendo essa fase da evolução da escrita dividida em: silábica sem o valor sonoro não faz a associação de letra e som, grafema e fonema, as letras ficam espalhadas e muitas vezes utiliza as letras do próprio nome da mãe do pai e dos amiguinhos da sala. Na segunda divisão silábica com o valor sonoro uma letra ou conjunto de sílaba para uma palavra, porém, há a associação de grafema e fonema.

As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações Sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade) (FERREIRO, 2011 p. 23).

Figura 5 – Silábico sem valor sonoro

i K h (1)
 O A b s (2)
 x y s (3)
 s i e (4)
 A (5)
 S K I A I I M J (6)

(1) ga - to	(gato)
(2) ma - ri - po - sa	(borboleta)
(3) ca - ba - llo	(cavalo)
(4) pez	(peixe)
(5) mar	(mar)
(6) el - ga - to - be - be - le - che	(o gato bebe leite)

(As palavras foram mantidas no original espanhol para que o processo aqui ilustrado faça sentido.)

Fonte: FERREIRO, 2011. p. 28.

Figura 6 - silábica com valor sonoro

F R i o (1)
 A i o A (2)
 A O A (3)
 A A O (4)
 A O E (5)
 A O (6)
 B i B (7)
 B O B (8)

(1) Fran - cis - co	(Francisco)
(2) ma - ri - po - sa	(borboleta)
(3) pa - lo - ma	(pomba)
(4) pa - ja - rn	(pássaro)
(5) ga - to	(gato)
(6) pa - to	(pato)
(7) pez	(peixe)
(8) pez (2ª tentativa)	(peixe 2ª tentativa)

Fonte: FERREIRO, 2011. p. 30.

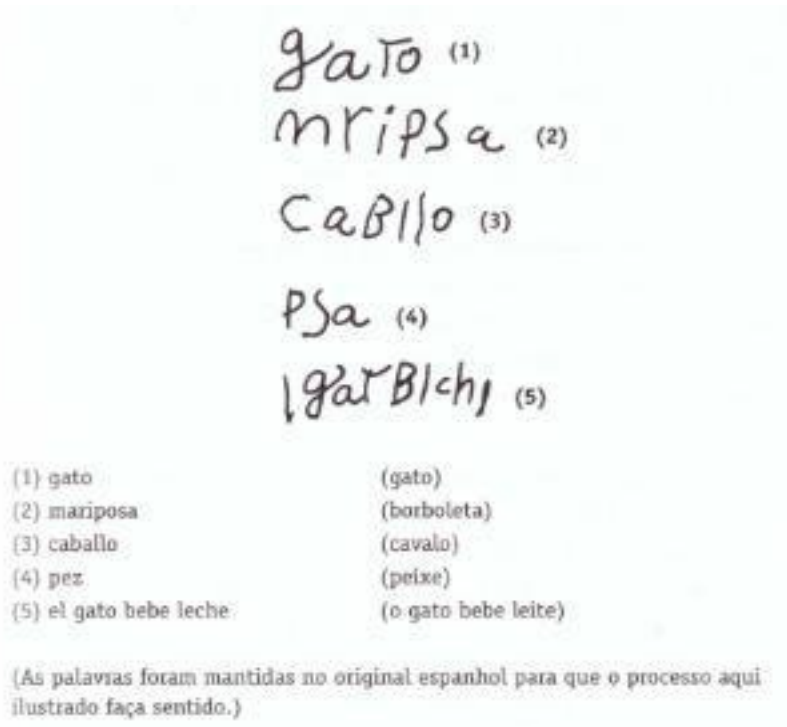
Terceira fase: Silábica alfabética

É uma das fases que mescla; a criança escreve ora alfabeticamente outras vezes silabicamente, porém já tem um entendimento de que para escrever tem todo um processo, e tenta fazer a relação de letra e som, grafema e fonema, e compreende que precisa de duas letras para formar uma sílaba.

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis procedentes (FERREIRO 1999, p. 209.).

Ainda segundo Emília Ferreiro em seu livro, “Reflexões sobre a alfabetização”, escreve de forma mais clara nessa fase da escrita, ela nos diz que a criança começa a perceber que para formar as sílabas, não se pode ter apenas uma letra ou unidade.

Figura 7 - Silábica Alfabética

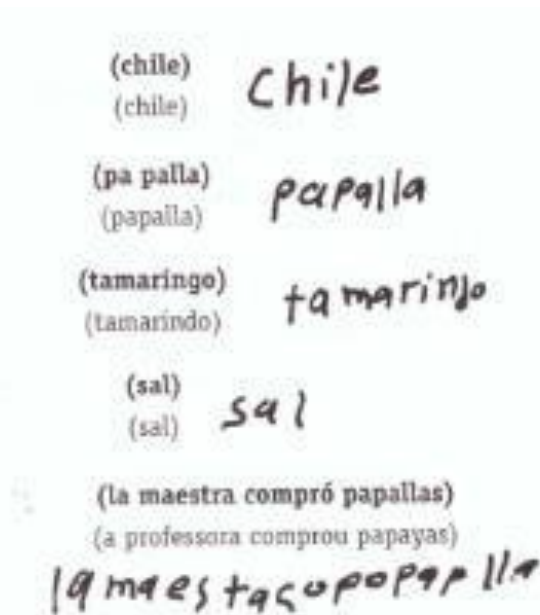


Quarta fase: Alfabética

Uma fase em que a criança tem o domínio de fonema e grafema muito bem estruturado, podendo as vezes esquecer uma letra ou até mesmo trocar as letras, mas escreve com erros ortográficos para serem trabalhados. Dominando assim todo o código escrito diferenciando letras, sílabas, palavras e frases; ou seja; faz a decodificação.

Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflitos entre exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO, 1999 p. 214).

Figura 8 – Alfabética



Fonte: FERREIRO, 2011. p. 83.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Afim de complementar a apresentação das teorias de alfabetização e letramento, o presente trabalho apresenta uma pesquisa de campo qualitativa e quantitativa, contendo pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos científicos referentes a área de alfabetização e letramento, nos qual se fez a análise do método tradicional e a Teoria Construtivista.

A partir da revisão bibliográfica e da análise dos gráficos, acredita-se que os professores têm claramente suas opiniões definidas a respeito dos métodos e teorias, entretanto muitos questionam, porém na pergunta de número 8 no qual os professores devem se posicionar, é visível perceber qual processo é mais utilizado na alfabetização pelos mesmos, e com isso, acabam se contradizendo e tendo que afirmar e se posicionar para falar qual o processo que seria o “melhor”. Na pesquisa qualitativa, foi analisado algumas cópias entre professores e outros que se destacam pela sua explicação e exemplos que mencionavam, percebe-se que muitos têm clareza do motivo do fracasso escolar e da evolução segundo Emilia Ferreira.

Sendo entregues, 50 questionários, mas apenas 32 professores contribuíram para a elaboração da presente pesquisa, sendo o questionário respondido com professores alfabetizadores, da cidade de Agudos (S.P) e Bauru (S.P), sendo entregues durante o período de Março a Maio de 2018 para os professores.

Um fato ocorrido nas entregas dos questionários faz-se analisar e até mesmo questionar, porém sabendo que não é a proposta do trabalho, deixa em aberto para um possível artigo e dar continuidade ao assunto: em um sala de pós de alfabetização com 15 alunas, oferecido pelo governo para professores que atualmente lecionam na rede pública, na região de Bauru, nenhuma das professoras quiseram responder ao questionário e nem mesmo responder, professoras essas que fazem a pós justamente sobre o assunto a ser tratado na pesquisa. Entretanto, fica aqui um questionamento e uma observação, porque os professores que atuam na área, de alfabetização, fazem curso de extensão, de formação continuada se não querem fazer parte de uma pesquisa que possa contribuir para análise de conhecimento? Preferem auto se afirmar como professor, mas não contribuem, para uma melhora? Fica essa reflexão para analisar.

A pesquisa de campo foi elaborada com questões qualitativa e quantitativa, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento, o qual aborda as exigências legais para a participação voluntária na pesquisa efetuada. O documento foi lido e assinado pelos educadores em questão.

6.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada, com um questionário, de 30 questões, sendo 2 perguntas qualitativa e 8 quantitativas, junto ao questionário, a questões sobre alfabetização e letramento, o método tradicional a Teoria Construtivista, a evolução da escrita e o fracasso escolar, sendo realizada com professores, que lecionam nas regiões de Bauru e Agudos, de escolas públicas e particulares.

As questões aplicadas de forma qualitativa foram analisadas como base nos autores, utilizados para a elaboração do presente trabalho, e as questões quantitativas para a relação dos dados coletados e análise estatísticas.

6.1.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores alfabetizadores nos municípios de Bauru e Agudos, de março a maio de 2018, sendo 23 professores de Agudos e 9 de Bauru, em escolas públicas e privadas. Podendo levar os questionários para casa e se sentirem mais à vontade para responderem ao questionário.

6.1.1.1 Participantes

Todos os participantes antes de levar os questionários, foram avisado do Termo de Compromisso e alertados a lerem antes de responder, sendo a participação de livre e espontânea vontade.

Para manter a integridade da pesquisa e a preservação dos nomes dos participantes, os exemplos que foram transcritos com autenticidade dos professores nas duas questões qualitativas, foram utilizados as respostas dos professore, porém sem a identificação dos mesmos. Os resultados coletados são apresentados

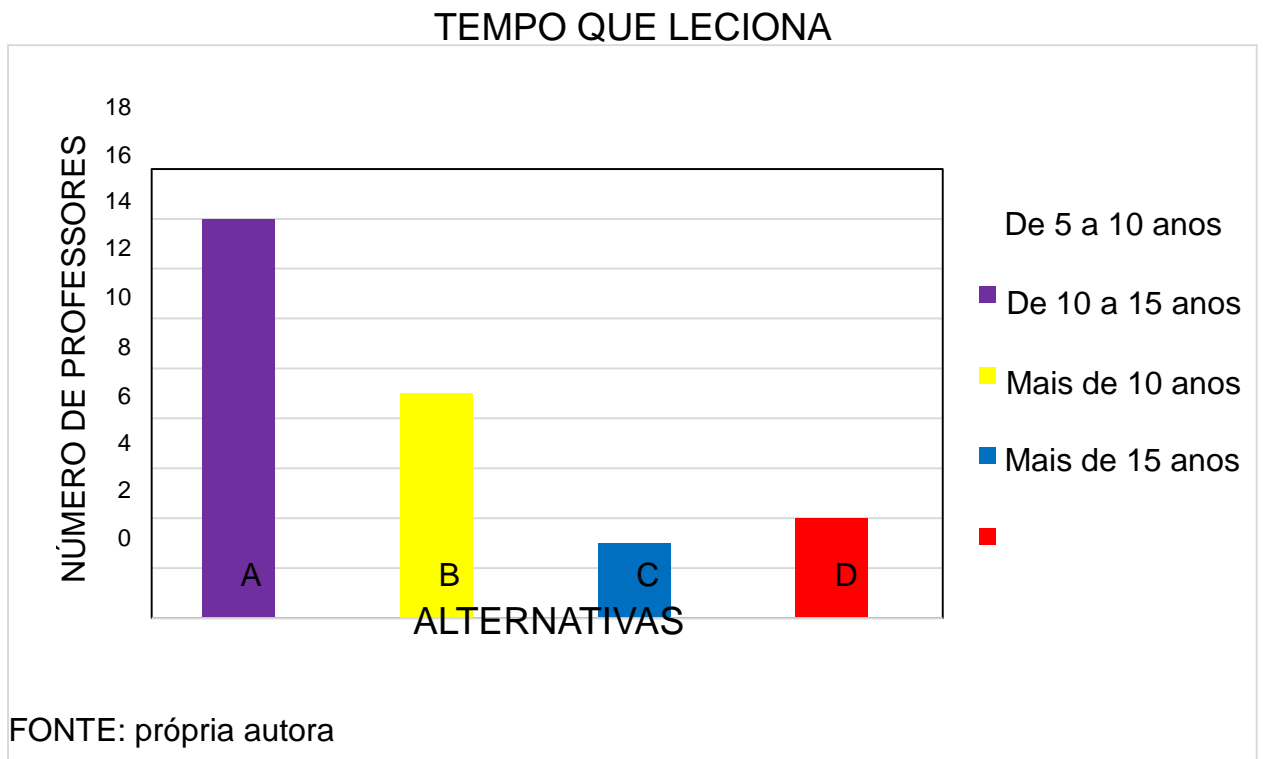
separadamente e o questionário juntamente com o termo poderão ser consultadas nos apêndices.

6.2 Análise dos dados coletados sobre alfabetização e letramento anos iniciais do ensino fundamental, a questões dos métodos, a teoria construtivista, o fracasso escola e a evolução da escrita.

O desenvolvimento desta análise tem como efeito as questões referentes ao questionário e suas respostas, sendo questões qualitativas e quantitativas, as questões quantitativas serão analisadas através de gráficos, tendo assim uma melhor visualização das respostas feitas da pesquisa de campo com os professores. E as questões quantitativas, permitiram estabelecer a relação entre a teoria estudada e abordada nesta presente pesquisa, bem como as reflexões das autoras do trabalho.

Segue a análise da pesquisa de cada questão elaborada:

Questão 1: Tempo que leciona

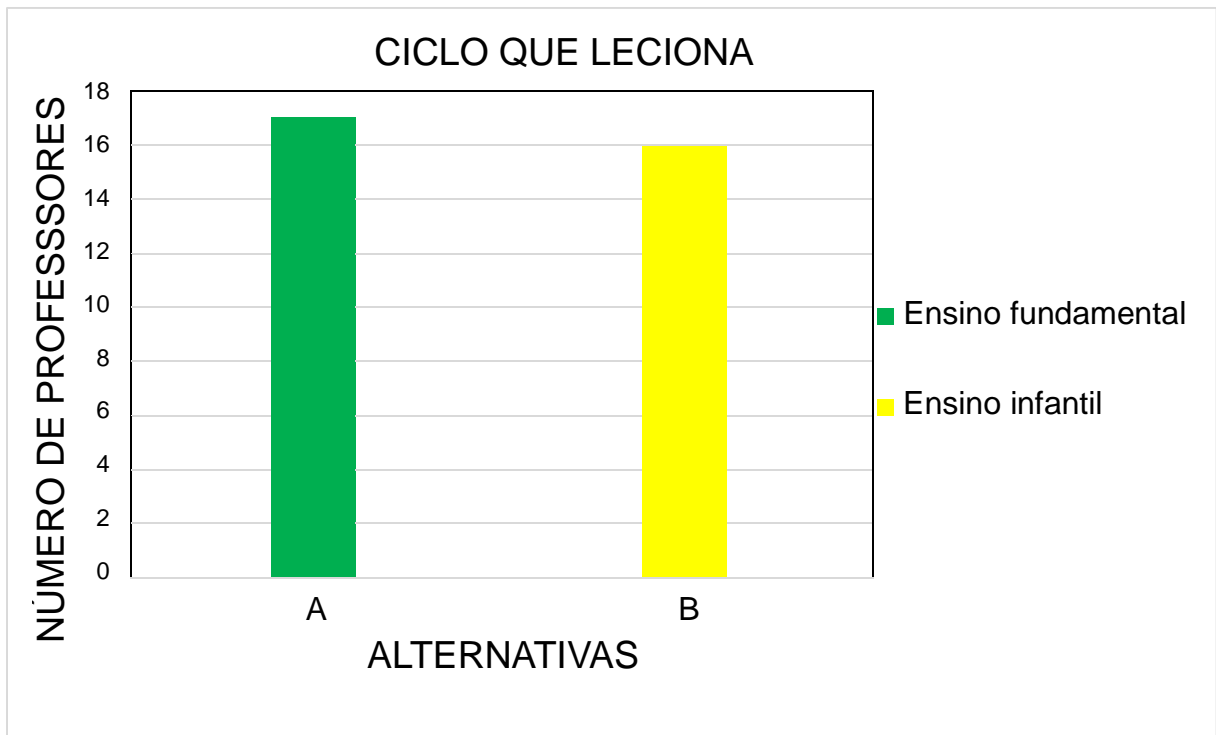


O gráfico acima, é para a primeira identificação dos professores que participaram da pesquisa de campo, o tempo que já estão trabalhando como pedagogos, nas escolas dos municípios de Agudos e Bauru.

De 5 a 10 anos, foram 16 professores uma grande parte dos que responderam ao questionário, cor roxa do gráfico; De 10 a 15 anos lecionando 9 professores; cor amarela; Professores com mais de 10 anos apenas 3 cor azul; e mais de 15 anos, 4 professores cor vermelha.

Com isso pode-se analisar e prever que as respostas das seguintes questões, da pesquisa de campo, são de professores recentes em sala de aula, e que tem um “conjunto de conhecimento” totalmente recente.

Questão 2: Ciclo educacional que leciona



FONTE: própria autora

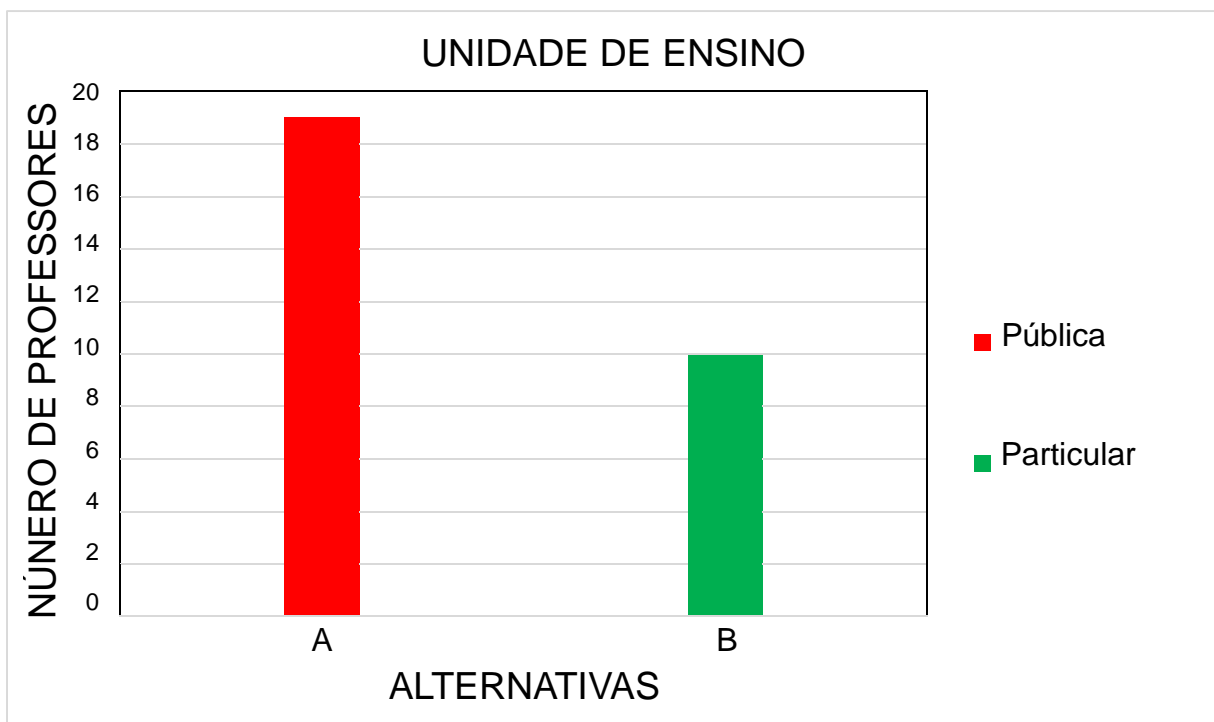
A segunda questão da pesquisa de campo, foi saber onde esses professores estão ministrando as aulas, e pela análise feita no gráfico é visível que ficou bem dividido.

A coluna verde são professores que lecionam na educação Fundamental foram 17, e a coluna amarela os professores de educação infantil, totalizando 16. Os professores de educação infantil, são do infantil IV (Pré II), sabendo que educação

infantil não se alfabetiza, mas que a base para uma alfabetização significativa para a vida das crianças, todo o processo de conhecer as letras, seu som faz parte da última etapa da educação infantil.

Ainda se voltar um pouco no tempo, é possível lembrar que a mais ou menos 5 anos ou mais, era praticamente obrigação da educação infantil a criança sair alfabetizada, com a nova lei para que a criança passe 9 anos na escola as coisas acabaram sendo modificadas, para melhor beneficia-los no processo da alfabetização, e hoje a educação infantil não tem como obrigação a alfabetização, mas toda a preparação.

Questão 3: Unidade que leciona

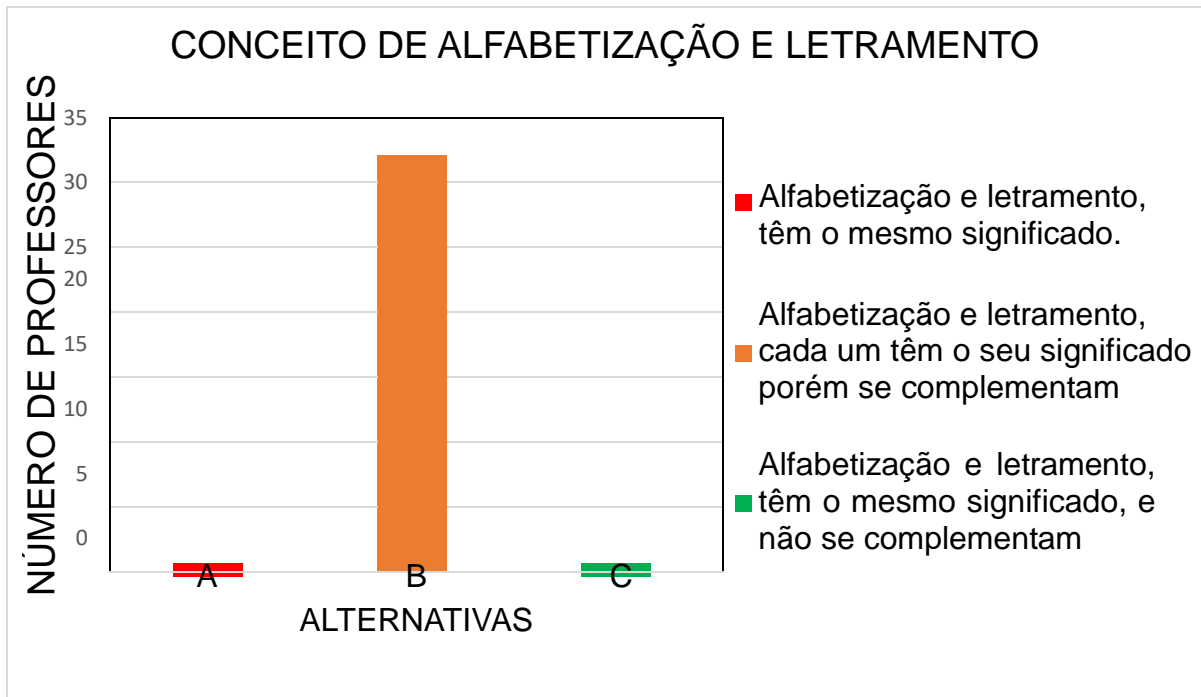


FONTE: própria autora

A terceira questão é um fechamento dessa identificação dos professores que responderam à pesquisa de campo, qual unidade de ensino que leciona, não podendo ser desmerecida a questão, pois ao analisar a questão 11 cita o fracasso escolar, pode-se fazer uma relação com as duas questões.

No vermelho os professores de rede pública 19, e no verde apenas 10 professores que lecionam em escolas particulares.

Questão 4: O conceito de alfabetização e letramento



FONTE: própria autora

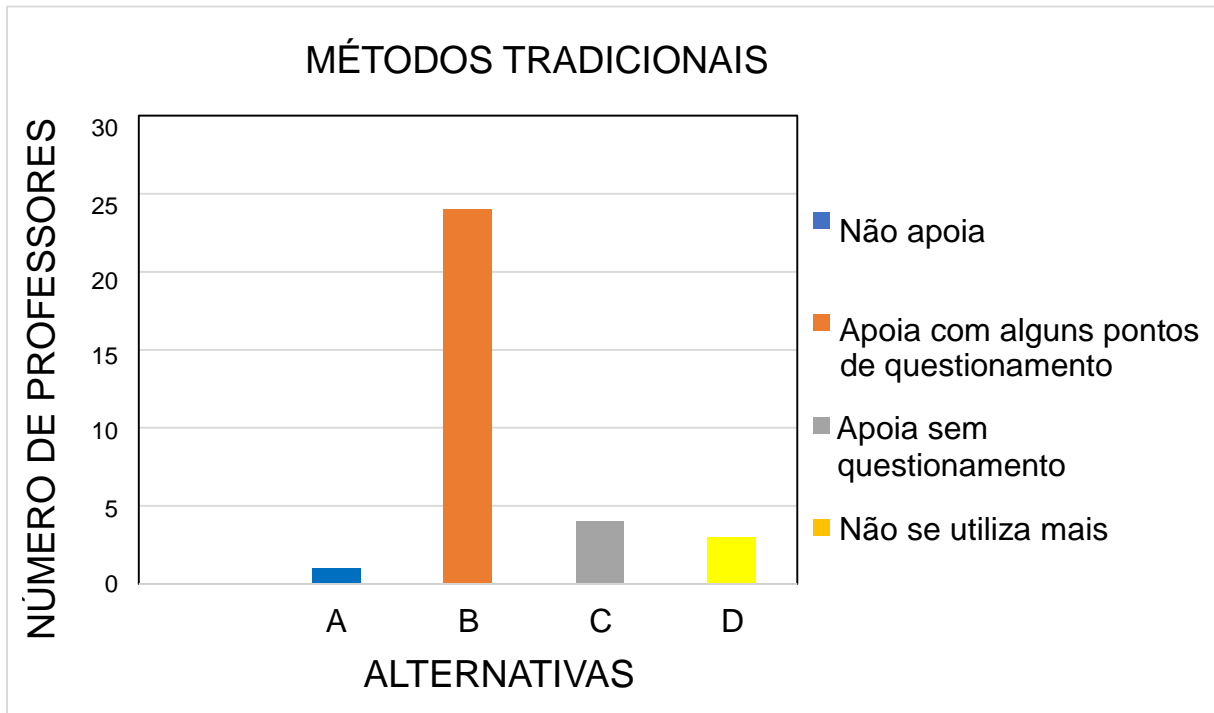
As próximas questões, foram relacionadas com o tema da pesquisa, a questão 4 é referente ao conceito de alfabetização e letramento, contendo 3 alternativas. É o resultado foi muito satisfatório, pois todos os professores que participaram, responderam corretamente ao conceito.

A primeira alternativa está em vermelho no gráfico, alfabetização e letramento, têm o mesmo significado, nenhum professor respondeu, está identificado apenas com uma barra para uma visualização melhor, a segunda alternativa todos os 32 participantes responderam, e percebe-se que todos têm claramente definido os conceitos sabendo que são indissociáveis e no gráfico está em laranja, alfabetização e letramento, cada um têm seu significado porém se complementam, e a terceira alternativa, que nenhuma das professoras responderam, porém tem uma barra para ilustrar melhor, estando em cinza no gráfico, alfabetização e letramento, têm o mesmo significado, e não se complementam.

Com essa análise, percebe-se que todos os professores estão com os conceitos definidos e compreendem conforme os autores da pesquisa identificaram deste trabalho. Segundo Soares (2017, pg. 64) "Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis".

Compreendendo que é importantíssimo, essa identificação dos dois conceitos letramento e alfabetização, no processo de aprendizagem da criança, sabendo que alfabetizar e letrar devem andar juntos, e fazem da construção do indivíduo perante a sociedade.

Questão 5: O método tradicional



FONTE: própria autora

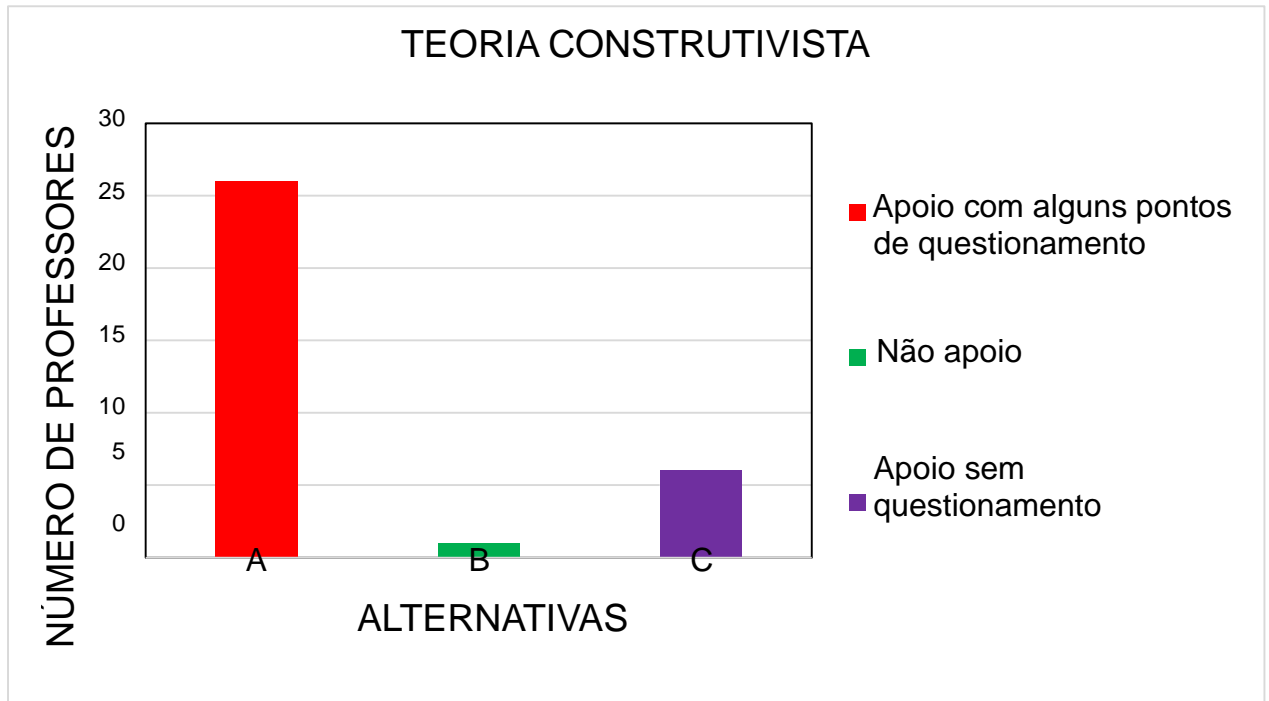
A quinta questão da pesquisa de campo faz uma análise a respeito do método tradicional, e por mais que a maioria das professoras que responderam eram novas de formação, algumas responderam que não se utilizam mais o método.

No gráfico em azul são as professoras que não apoiam ao método tradicional que somou 1, em laranja 24 professoras, sendo a maioria das que responderam, que apoiam, porém tem algum questionamento a respeito do método, em cinza 4 professoras apoiam fielmente ao método tradicional, e em amarelo professores que dizem que não utilizam mais esse método.

Sabendo de todo o preconceito que o método tradicional sofre até os dias de hoje, é considerável que a maioria dos professores até utilizem algum método, porém, tem alguns questionamentos a respeito, talvez por ter uma visão equivocada, e uma alienação mal respondida ao método tradicional.

A pesquisa foi respondida por grande parte de professores recentes na área, e teve 3 afirmando que não se utilizam mais, infelizmente acabam por achar que só existe a teoria construtivista, e que os outros métodos devem ser abolidos, e não utilizados mais.

Questão 6: Teoria construtivista



FONTE: própria autora

A sexta questão é referente a Teoria Construtivista, o que os professores analisam sobre essa teoria, no gráfico em vermelho mostra a maioria dos professores assinalaram que apoiam com alguns questionamentos, totalizando 26 professores, em verde nenhum dos professores responderam a essa alternativa, foi colocado figurativamente para ter uma visualização melhor do gráfico, em roxo 6 professores apoiam a essa teoria sem questionamento.

Ao analisar os professores que apoiam com algum questionamento pode-se compreender, pois é uma teoria que demanda muito conhecimento do professor, que vai muito além do que está em manuais, é uma teoria que trabalha a experiências, a construção como ser humano para uma sociedade, sendo um processo de aprendizagem complexo.

Os 6 professores que foram fiéis à Teoria Construtivista, será que compreendem essa demanda de conhecimento que devem ter, ou apoiam porque é o que está no Plano Nacional Curricular.

Questão 7: Postura construtivista, com um método adequado sendo sistematizado e contextualizado



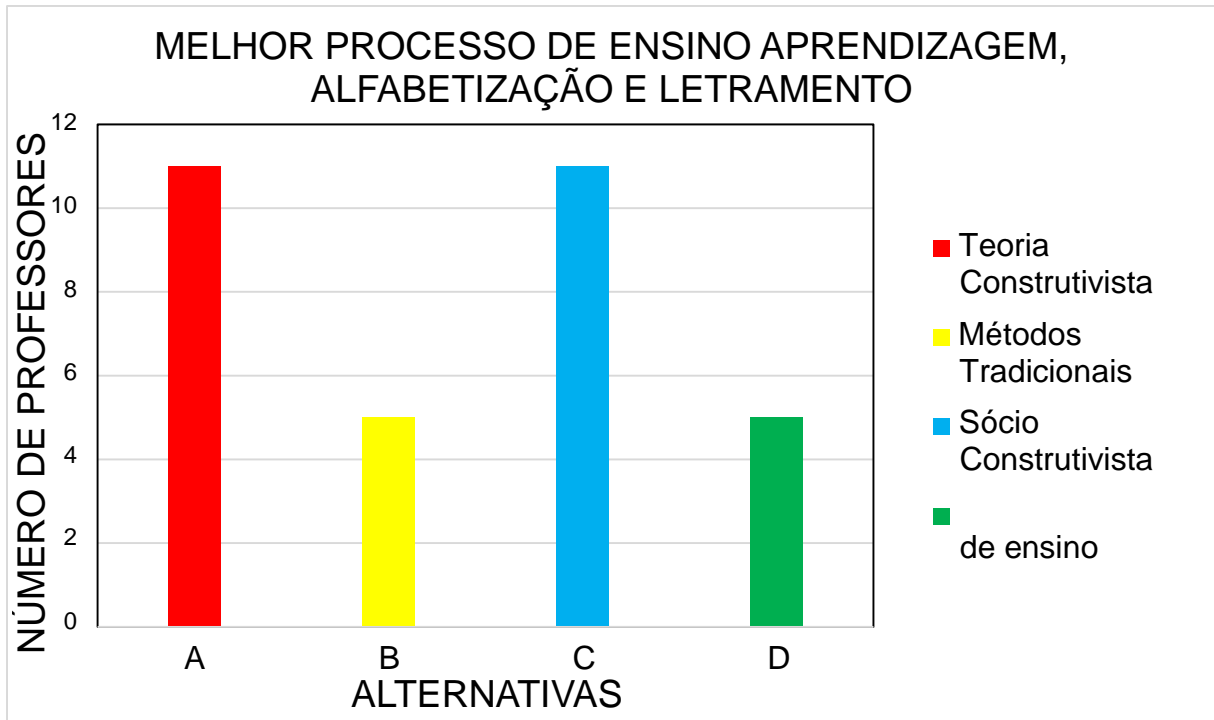
FONTE: própria autora

A pergunta de número 7 da pesquisa de campo, é relacionada a problemática deste presente trabalho: é possível ter uma postura construtivista “a criança produzindo seu conhecimento, “porém utilizando um método adequado a realidade da escola, digo escola pois por mais que o professor defenda um método ou uma teoria precisa desenvolver seu trabalho de acordo com a filosofia da escola.

É possível desenvolver a Teoria Construtivista utilizando um método, pois foi assim que acabou surgindo o sócio construtivista, na utilização dos dois processos de ensino.

E todos os 32 professores acreditam nessa postura de teoria e método juntos estando em vermelho no gráfico, e em amarelo para melhor visualização de que nenhum dos professores assinalaram não a esse conjunto.

Questão 8: Processo de ensino



FONTE: própria autora

A questão número 8, é referente ao processo de ensino que os professores teriam como preferência, e que acreditam ser o melhor, no gráfico em vermelho está a Teoria Construtivista; 11 professores afirmaram ser o melhor, em amarelo o método tradicional, 5 professores acreditam que os métodos são melhores para o processo de alfabetização e letramento, em azul 11 professores assinalaram o sócio construtivista, e em verde 5 professores acreditam em outros processos de ensino para alfabetização e letramento.

A questão proposta no questionário, não foi para definir o melhor método ou teoria não é uma competição, pois para cada criança esse processo de alfabetização será diferente, uns irão se alfabetizar com o método, outras crianças com base em, e outros, cabe ao professor saber utilizar conforme a necessidade do aluno.

Martin e Spechela (2012, p. 9), "Visto que as crianças possuem formas de aprendizagem diferentes e o melhor método para uma criança pode ser ruim para outro".

O método tradicional é mais conhecido pela famosa caminho suave, como foi estudado no decorrer do presente trabalho, é um método sintético que vai da parte para o todo, das palavras para as famílias silábicas, palavras e frases. Sendo os

mais conhecidos do método tradicional, a silabação e o método fônico (método das boquinhos).

Segundo Martins e Spechela (2012, p. 8) “os métodos sintéticos partem da soletração para a consciência fonológica, e tem como objetivo que o aluno se torne alfabetizado a partir da decodificação dos sons que as letras têm, ou seja, grafema e fonema”.

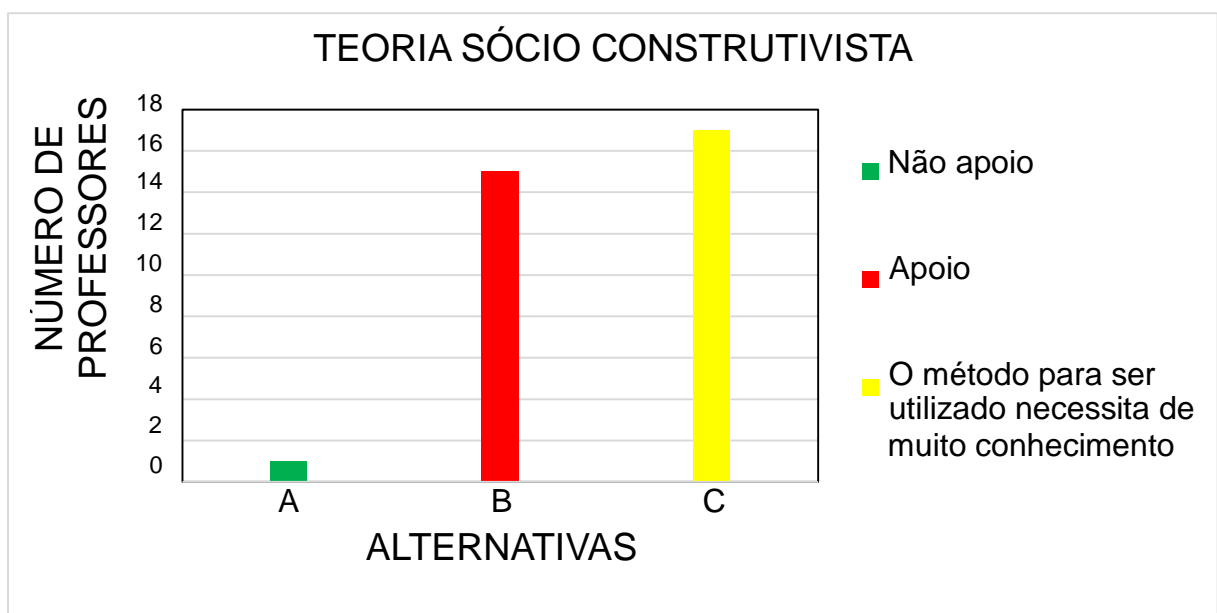
A teoria Construtivista tendo como grande influência e referencia, Piaget e Emilia, sua teoria da criança construir seu próprio conhecimento de uma forma concreta, sendo a mesma teoria imposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que aparece 31 vezes a palavra “construir”, segundo Carvalho (2001).

Ao chegar no Brasil foi uma teoria que se pensava como o aluno iria aprender e não mais no conteúdo, entretanto muitas coisas foram equivocadas, e professores agindo de forma precipitada para atender os parâmetros e o que todos estavam fazendo.

Sabendo que o analítica parte, do todo (texto) para a parte (letra), sendo assim o inverso no sintético; Segundo Martins e Spechela, (2012, p. 9) “sua aplicação visa alfabetizar a criança a partir de histórias ou orações”.

A teoria Sócio Construtivista é a combinação do analítico e do sintético, sendo essa teoria construtivista que utiliza o método tradicional, como o nome mesmo já diz.

Questão 9: Teoria sócio construtivista



FONTE: própria autora

A questão 9, é um complemento para os professores que responderam na pergunta anterior a alternativa sócio construtivista, e para os que não responderem poderem refletir.

No gráfico em verde, nenhum professor respondeu, este serve para uma visualização melhor, em vermelho professores que apenas apoiam a teoria sócio construtivista totalizando 15 professores, e em amarelo os que compreendem que a teoria sócia construtivista necessita de muito conhecimento sendo 17 professores.

Analisando o gráfico percebendo, que os professores que apoiam a essa teoria têm consciência de sua importância e da dificuldade que é exercer em pratica o sócio construtivismo, sabendo que é a relação dos dois processos analítico e sintético, e tendo uma grande influência no processo de alfabetização das crianças.

O resultado foi satisfatório, pois grande parte dos professores têm a consciência de que para trabalhar com os dois métodos: analíticos e sintéticos, necessitam de muito conhecimento, estudos e saber utilizar os dois ao mesmo tempo, e compreendendo a dificuldade que é na prática.

Porém, muitas escolas e professores defendem essa teoria, e não praticam utilizando apenas um.

Questão 10: O fracasso escolar

A questão a seguir foi dissertativa com o objetivo de analisar alguns pontos fortes dessa questão referente ao fracasso escolar, que fez refletir e analisar, com as respostas de alguns professores.

Dos 32 professores que responderam, 12 dos professores de modo geral, tem a uma visão que um dos problemas do fracasso escolar era associada a mal formação de professores e a consciência da formação continuada, para estarem sempre se atualizando, e ainda afirmam que muitos não se interessam em se qualificar. Dos 12 professores, foram escolhidos cinco respostas que concretiza essas afirmações, sendo todas transcritas de forma idêntica sem alterações:

PROFESSOR 1: Não só pela mal formação dos professores, mas pela busca constante de conhecimentos já que nós somos os educadores. Buscar constantemente aprendizados.

PROFESSOR 2: Na realidade de hoje realmente muitos professores necessitam de uma formação continuada pois adquirir o conhecimento é constante, a era digital está cada vez acelerada, o professor precisa acompanhá-la, para que o ensino seja de qualidade.

PROFESSOR 3: *Creio que os professores têm que estar sempre se atualizando para obter um bom trabalho, pois realmente se esse professor não está qualificado para o processo de alfabetização com certeza poderá prejudicar muito a evolução do seu aluno que está em processo de aprendizagem realizando assim o dito insucesso na alfabetização.*

PROFESSOR 4: *Eu acho relativo, temos muitas formações durante o ano e que muitos professores não aproveitam a oportunidade para buscar conhecimento.*

PROFESSOR 5: *Professores despreparados, desqualificados, falta de capacitação de profissional, além de recursos precários; falta de compromisso das famílias também tem sido um dos casos.*

Cinco professores cada um com uma visão diversificada, acreditando na mal formação mas também outros recursos importantes que muitos professores não tem se importado nos últimos tempo a busca incansável pelo melhor, pelo conhecimento, pela formação e pelo prazer de estar sempre se capacitando e tendo empoderamento para lecionar cada ano melhor; estando cada vez mais aperfeiçoado e cheio de conhecimento e ideias novas.

As próximas 5 respostas sobre a mesma temática, mostram o contrário, dizem que não é a mal formação dos professores que levam ao fracasso escola, mas colocam como pretexto, as condições de espaço, falta de investimento financeiro para os professores e a estrutura da escola.

PROFESSOR 1: *Existem várias razões para o fracasso escolar, um deles é o fracasso do próprio sistema de ensino. O magistério qualificava muito mais os professores que as faculdades de hoje.*

PROFESSOR 2: *Acredito que a desvalorização do profissional tem sido um fator desmotivador. E não a formação, pois o profissional da Educação vive em constante formação e informação (buscar).*

PROFESSOR 3: *No meu ver a questão é muito mais ampla, número de aluno por sala, espaço físico, políticas públicas, a questão salarial que torna necessárias jornadas desgastantes. Acrescenta-se ainda a questão de classe social, se antes os professores compunham-se as camadas mais favorecidas (filhos de militares, esposas de médicos) respeitados pela classe social, hoje a classe em sua maioria é composta por pessoas mais simples por tratar-se de um curso mais acessível.*

PROFESSOR 4: *Não só pela mal formação, mas também pela comodidade e falta de comprometimento do professor talvez pela má remuneração. O docente tem que assumir a responsabilidade de ensinar e garantir um ensino de qualidade a todos os alunos.*

PROFESSOR 5: *Acredito que exista sim a má formação de professores, porém é visível, para os que já atuam, a falta de subsídios das escolas e as salas de aulas apenas servindo para depósito de crianças, ou seja, o número de alunos por sala é muito maior do que o professor precisa para desenvolver um bom trabalho. Realmente o preparo dos professores também estão aquém e na sua realidade não estão nem um pouco preparados para assumir uma sala de aula.*

Esses pretextos até podem levar ao fracasso escolar, pela falta de estímulo que o professor terá, não desmerecendo todos os questionamentos, porém a realidade do nosso país desde muitos anos é essa realidade, e nada é feito para mudar, entretanto a mudança acontece dentro da escola, com uma comunidade participativa, uma gestão democrática e empenhada, e professores dispostos a melhorar e sair do comodismo e achar culpados. Lembrando que na questão 3 da presente pesquisa, percebe-se que a maioria dos professores são de escolas públicas, e a realidade é muito mais desesperadora, comodismo por ser concursado, e achar que tudo está bom do jeito que está, a mudança começa de dentro da escola.

Foi notável que muitos pensam que a má formação é um dos fatores e como foi estudada nesse presente trabalho, Cagliari (1998) afirma, que as formações de professores estão focando muito mais em matérias pedagógicas e metodológicas.

Ninguém alfabetiza só com metodologia e psicologia, como também não alfabetiza somente com linguística. A escola precisa saber dosar todos esses conhecimentos para atuar de maneira correta. Nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar má professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuarão seriamente comprometidos (CAGLIARI, 1998, p. 34).

E ainda é possível mencionar os cursos a distância, que estão fazendo muito sucesso, essa formação que a futuro pedagogo só vai uma vez por semana, e de duração curta, também é uma contribuição para esse fracasso escolar que tanto estamos falando.

Questão 11: A evolução da escrita segundo Emilia ferreiro

Essa questão foi longa, porém de muita importância para quem está no mundo educacional da alfabetização, saber em que fase o aluno está e assim trabalhar e elaborar atividades para melhorar a escrita desse aluno. Apresentado no desenvolvimento deste trabalho cada fase da alfabetização segundo Emilia Ferreiro, que dividiu esses processos em: pré silábico, silábico com valor sonoro e sem valor sonoro, silábico alfabético e alfabético.

Dos 32 professores que responderam, de modo geral todos tiveram uma resposta satisfatória e coerente como diz a teoria, o que mais chamou a atenção é da primeira fase da escrita, muitos utilizaram a palavra “rabisco”, com um sentido de desmerecimento do aluno que está dessa fase do processo da escrita.

Alguns professores inverteram o significado com o nome de casa fase da alfabetização. Desses 32 foram escolhidos, 6 professores e feito uma análise das respostas com o que diz Emilia Ferreiro e que foi desenvolvida no presente trabalho.

Na fase pré silábica as respostas foram:

PROFESSOR 1: *Letra sem sentido e várias para uma mesma palavra. BONECA = JCAEBZDUNO*



PROFESSOR 2: *O aluno não relaciona a fala com a escrita, ele mistura números, letras símbolos e geralmente escreve do tamanho do objeto ou coisa escrita.*

PROFESSOR 3: *A criança não estabelece relações entre a escrita e a pronuncia, acontece após anos de processo.*

PROFESSOR 4: *Com várias fases dentro do Pré silábico, que inicia no grafismo primitivo e alcança a fase silábica.*

PROFESSOR 5: *Fase de desenhos e escrita misturados.*

PROFESSOR 6: *Dentro do pré silábico existe várias fases da escrita que inicia no grafismo primitivo até alcançar a fase silábica.*

Essa primeira fase que é dividida em duas, a primeira a pictórica criança fazendo a representação por meio dos desenhos e garatujas, a segunda denominada ideográfica onde a criança relaciona o tamanho da palavra com o animal, essa fase a criança não faz a associação de som com a letra para a identificação.

Segundo Ferreiro (2011, p. 20), “Essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente, como garatujas, “puro jogo”, o resultado de fazer “como se” soubesse escrever”.

E todos os professores que participaram da pesquisa, conseguiram responder de certa forma correto a essa fase da escrita.

Fase silábica sem valor sonoro as respostas sobre a pesquisa:

PROFESSOR 1: *Usa uma ou duas letras para cada sílaba, mas sem sentido, as vezes foca na letra do nome.*

BONECA= MFNA
| | |

PROFESSOR 2: *Faz marcação silábica mas não faz relação ao som.*

PROFESSOR 3: *A criança já entende a escrita como representação gráfica e costuma usar uma letra para cada som da língua.*

PROFESSOR 4: *Representam sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.*

PROFESSOR 5: *Relaciona a escrita e a fala, escreve sem relação com os sons.*

PROFESSOR 6: *Representam a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.*

A segunda fase da escrita é dividida em silábica com valor sonoro e sem valor sonoro. Silábica sem valor sonoro a criança compreende que precisa de letras para escrever, porém ainda não associa o som a letra colocando uma letra para cada sílaba. Segundo Emilia (1999, p, 202) “segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismo para escrever algo e com a hipótese da variedade no grafismo.”

A criança percebe que para escrever existe palavras e muitas vezes coloca palavra a mais, para ter a certeza de eu a palavra está escrita certo, que é impossível ter apenas 3 letras e fazendo a associação só som da palavra colocam mais letras.

Os professores responderam coerentemente à questão conforme os estudos do presente trabalho.

Fase silábica com valor sonoro resposta dos professores:

PROFESSOR 1: *Usa uma letra para cada sílaba, geralmente vogais.*

BONETA= OEKA
| ||

PROFESSORA 2: *Escreve uma letra para cada som das sílabas com aproximação do som ex: BAAN – BANANA.*

PROFESSOR 3: *A criança usa uma letra correspondente a um de seus fonemas.*

PROFESSOR 4: *Escreve a letra para cada sílaba, às vezes só consoantes, às vezes só vogais.*

PROFESSOR 5: *Usa letras para cada sílaba, fazendo relação*

PROFESSOR 6: *Escreve a letra p/ cada sílaba, as vezes só consoantes, as vezes só vogais.*

A fase da escrita que mais possa confundir a todos é essa com valor sonoro e sem valor sonoro. Sem valor sonoro a criança coloca várias letras podendo ser a letras que já conhece como a do próprio nome, e tem a consciência de que para fazer palavras precisa de muitas letras.

A silábica com valor sonoro é uma letra para cada conjunto de sílabas, sem a associação de letra ou som. Nessa fase a criança já conhece várias letras.

Fase Silábica alfabética resposta dos professores:

PROFESSOR 1: *Está quase conseguindo construir a palavra, mais ainda esquece algumas letras.*

BONECA = BOECA

PROFESSOR 2: *Apresenta a escrita com alguns erros.*

PROFESSOR 3: *A criança começa a compreender que as sílabas possuem mais que uma letra*

PROFESSOR 4: *Para representar a sílaba as vezes escreve uma letra, e outras a sílaba completa.*

PROFESSOR 5: *Utiliza vogais e consoantes de acordo com som.*

PROFESSOR 6: *Para representar as sílabas, as vezes escreve uma letra e outa as sílabas completas.*

A fase silábica alfabética a criança já compreende e faz relação de grafema e fonema, podendo as vezes trocar alguma letra, porem tem estruturado os sons das letras para transcrever.

Segundo Ferreiro (2011, p. 29) “O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. ”

Emilia ainda ressalta que a criança compreende a sílaba não apenas como uma unidade, mas que tem elementos que a compõem.

De forma geral os professores conseguiram responder a essa fase com base na evolução da escrita segundo Emilia Ferreiro.

Fase alfabética resposta dos professores:

PROFESSOR 1: *Escreve a palavra inteira, as vezes com erros ortográficos e já consegue na maioria dos casos ler a palavras*
BONECA= BONECA
CARRO= CARO

PROFESSOR 2: *Lê e escreve fluente de forma ortográfica podendo haver erros.*

PROFESSOR 3: *A criança já compreende a maioria dos sons e grafia, correspondência entre fonema e grafema.*

PROFESSOR 4: *Já compreende o sistema de escrita.*

PROFESSOR 5: *Entende a escrita e consegue escrever, ainda que com erros, que são normais ainda.*

PROFESSOR 6: *Já compreende o sistema da escrita.*

A fase da evolução da escrita mais esperada pelos professores alfabetizadores, quando seus alunos estão alfabetizados e compreende a relação de grafema e fonema.

Uma fase na qual as crianças já escrevem com perfeição podendo ter alguns erros orográficos que serão corrigidos posteriormente nesse processo de conhecimento.

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres d’escrita corresponde a valores sonoros menores que a silabas e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO, 1999, p. 219).

Todos os 32 professores responderam de acordo com que as fases de Emilia descreve, a professora 4 e a professora 6, as respostas são parecidíssimas, uma cópia uma da outra, e infelizmente o que se dá para imaginar que uma não sabia essas fases, porém não foi só essas, de acordo com os questionários mais algumas professoras copiaram da mesma forma. Por não saber as fases da escrita ou preferem copiar pelo comodismo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo que foi desenvolvido no presente trabalho, com autores renomados no mundo educacional, ainda é visível ver o preconceito com alguns métodos e outros sendo considerados os melhores, e percebe-se isso quando se está em atuação dentro das escolas ou conversando com professores que estão lecionando.

Outro ponto importante da pesquisa, foram os conceitos de alfabetização e letramento, que para chegar no contexto educacional atual, foi um processo muito demorado, e que muitos ainda têm dúvidas e precisam compreender seus significados e que são indissociáveis para o processo de alfabetização.

E finalizando com a evolução da escrita, o marco para identificação de todo esse processo da criança, com letras e som, grafema e fonema.

Retoma-se nesse momento com a pergunta que surgiu para a elaboração deste trabalho, e responder de acordo com tudo que foi apresentado.

A problemática do trabalho foi: Qual a visão e compreensão dos professores alfabetizadores sobre a Teoria Construtivista e os Métodos Tradicionais?; com a pesquisa de campo, foi possível ter uma resposta concreta a essa pergunta, os professores tem uma opinião muito mesclada, em alguns momentos dizem que apoiam a cada um porém com alguns questionamento, entretendo ao perguntar qual é “ o melhor “ processo eles têm uma opinião bastante firme e sem nenhum questionamento, e com isso, acabavam se contradizendo.

O presente trabalho, tendo como objetivo geral analisar os conceitos e identificar a compreensão dos professores sobre a Teoria Construtivista e os Métodos Tradicionais, o desenvolvimento do trabalho, traz esses conceitos da teoria construtivista e dos métodos tradicionais, sendo a teoria Construtivista com influência de Jean Piaget e Emilia Ferreiro visando não mais nos conteúdos que será melhor trabalhar e sim como essa criança estaria aprendendo, mostrado também os slogans que tantos professores utilizam ao se referirem a teoria construtivista “ a criança constrói seu conhecimento”. E o método tradicional e seu processo histórico com as cartilhas, e os métodos mais utilizados fônico o método das boquinhas e a silabação.

Os três objetivos específicos foram: conceituar alfabetização e letramento, identificar os Métodos Tradicionais e compreender a Teoria Construtivista, compreende todo esse processo da alfabetização sua história desde os princípios, e

o letramento com grande influência da teoria construtivista, entretanto estando uma interligada a outra, se complementando.

Com essa pesquisa aqui presente, todos os conceitos claramente definidos, os métodos especificados um por um para uma compreensão melhor, e a evolução da escrita segundo Emilia. São muitos ainda os questionamentos sobre o tema presente, principalmente pela pesquisa de campo.

Quando perguntado aos professores, o posicionamento deles referente a teoria construtivista e os métodos tradicionais, muitos responderam que apoiam com alguns pontos de questionamento, porém ao perguntar qual seria “o melhor” processo, grande parte assinalou teoria construtivista sem exitar. Não classificando qual é melhor ou pior, não sendo o objetivo da presente pesquisa, por isso, quem irá saber qual é o “melhor” será a professora quando utilizar um deles e ver qual o aluno se adapta melhor.

Finalizando assim a presente pesquisa, compreendendo que muitos professore podem defender um processo, por exemplo dizer ser construtivista ou sócio construtivista, mas ao chegar na sala e fechar a porta é tradicional, e dando todo o mérito para a teoria que defende, ou até pior, ir contra o que a escola defende para que o alunos sejam alfabetizados, pois o que muitos pais querem é exatamente isso, que seus filhos saibam ler e escrever, e esquece de todo um processo que leva essa criança a essa condição, o que tem acontecido em muitas escolas, porem ficam camuflados.

Questionando assim dar mérito a uma teoria ou método sendo que não o utilizou para realizar esse processo da alfabetização, é que os professores tenham em sua consciência que esse processo só ocorre nos três primeiros anos da educação fundamental, antes disso os professores devem fazer com que esse aluno tenha uma “bagagem” para receber essas informações no ano seguinte, uma boa base nos anos finais da educação infantil garante uma alfabetização de qualidade para o ensino fundamental.

Que esta pesquisa possa contribuir para os futuros educadores, que finalizaram a graduação entretanto possam ter algumas dúvidas sobre o tema presente, e assim também contribuir para professores que estão em busca do tema de uma forma mais clara e objetiva para compreensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. De 9 de dezembro de 2010. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em :22 de maio de 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá – bé – bi – bó – bu**. São Paulo: Scipione,1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letra: um diálogo entre a teoria e a pratica**, 12. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Construtivismo**: Uma pedagogia esquecida da escola. Porto alegre: Artmed, 2001.

ESCOLA, Só. **Ficha: Família silábica para alfabetização**. Disponível em: < <https://www.soescola.com/2017/07/ficha-das-familias-silabicas.html>>. Acesso em: 29 maio 2018.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação, Santa Maria, v. 32. N. 1, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>>. Acesso em: 22 abril 2018.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**, 26. Ed. São Paulo: Cortez,2017.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**, 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Com todas as letras**, 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Psicogênese da língua escrita**, Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro; SOUZA, Patrícia Thimóteo. **Alfabetização com as boquinhas**. Bauru: boquinhas, 2011.

JUSTO, Márcia Andrade Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara. **Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social**. Saberes da Educação, São Roque, 2013, v. 4, n. 1. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>>. Acesso em: 7 março 2018.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. **A importância do letramento na alfabetização**. Ensaios pedagógicos, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUAN.pdf>>. Acesso em: 26 fevereiro 2018.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percorso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. UNIVESP, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf> >. Acesso em: 22 fevereiro 2018.

MELLO, Maria Cristina; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Letramento:** significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. **Referências Bibliográficas:** um guia para documentar suas pesquisas. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

SANTOS, Camila Ferraz; MENDONÇA, Marcia. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos, São Paulo: Conxto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**, 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

APÊNDICE

Questionário para a entrevista com as professoras alfabetizadores

1. Há quanto tempo leciona?

- de 5 a 10 anos mais de 10 anos
 de 10 a 15 anos mais de 15 anos

2. Qual ciclo leciona atualmente?

- Ensino Infantil
 Ensino Fundamental

3. Qual unidade de ensino está lecionando?

- Pública Particular

4. Referente a alfabetização e letramento. Qual o seu posicionamento?

Marque apenas uma alternativa.

- Alfabetização e letramento, têm o mesmo significado.
 Alfabetização e letramento, cada um têm seu significado porém se complementam.
 Alfabetização e letramento, têm o mesmo significado, e não se complementam.

5. Método Tradicional / Métodos sintéticos. Qual a sua opinião?

Assinalar apenas uma alternativa.

- Não apoio
 Apoio com alguns pontos de questionamento
 Apoio sem questionamento
 Não se utiliza mais

6. Teoria Construtivista. Qual a sua opinião?

Assinalar apenas uma alternativa.

- Apoio com alguns pontos de questionamento
 Não apoio

Apoio sem questionamento

7. Você acredita que em uma postura construtivista, é possível desenvolver um método adequado a realidade da escola, sendo sistematizado e contextualizado, para a alfabetização das crianças?

sim não

8. Qual o seu posicionamento em relação ao melhor processo de ensino aprendizagem, de alfabetização e letramento?

Escolher apenas uma alternativa.

Teoria Construtivista Sócio Construtivista
 Métodos Tradicionais Outros processo de ensino

9. Qual o seu posicionamento sobre a teoria sócio construtivista?

Marque apenas uma alternativa.

Não apoio Apoio o método para ser utilizado necessita de muito conhecimento.

10. A realidade do fracasso escolar e o insucesso na alfabetização das crianças, é dita pela mal formação dos professores, qual o seu posicionamento.

11. Segundo Emília ferreiro (2011 pág.,21) “Do ponto de vista construtivista, a escrita infantil, segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas.”

Faça uma breve explicação, de cada fase da construção da escrita no processo de alfabetização.

PRÉ-SILÁBICO:

-

SILÁBICO SEM VALOR SONORO:

SILÁBICO COM VALOR SONORO:

SILÁBICO-ALFABÉTICO:

ALFABÉTICO:

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: Alfabetização e Letramento: anos iniciais da educação fundamental

Sob a responsabilidade do(s) pesquisador(as):

Lorrayne Natividade Silva Alves de Goes

Esta pesquisa estará buscando entender e identificar a resposta de professores, com relação ao método adotado para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Sua participação na pesquisa será: Responder a um questionário, onde a pesquisadora coletará informações sobre a importância dos métodos de alfabetização e o posicionamento com relação a Alfabetização e Letramento. Esclareço que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Lorrayne Natividade Silva Alves de Goes

Telefone: (14)991527410

E-mail: loloo.degoes@hotmail.com

Poderá também entrar em contato com a Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG, Av. Celso Morato Leite, nº. 1.200, Agudos - SP - Tel. (14) 3262-9400

Agudos (SP), _____ de _____ de 2018.

Lorrayne Natividade Silva Alves de Goes

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS¹

Daiane Amphilo dos Santos Gutierrez – FAAG²

Isabela Cavassutti Morbi – FAAG³

Tania M. Garrido de Souza – FAAG⁴

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender os benefícios das atividades psicomotoras como habilidade básica que antecedem a aprendizagem formal e preventiva nas dificuldades de aprendizagem. Na intenção de apresentar a pesquisa bibliográfica sob essa perspectiva, o presente artigo prosseguiu acerca de uma revisão bibliográfica registrando por meio de pesquisa qualitativa, e foi conceituando cientificamente a importância da psicomotricidade e sobretudo em relação ao processo ensino aprendizagem nos anos iniciais. Assim podemos ver que o embasamento teórico dessa ciência vem se consolidando no campo da educação, bem como, no campo clínico. A psicomotricidade está alicerçada no estudo do sujeito em relação ao seu aspecto físico, psíquico e emocional.

Palavras-Chave: Psicomotricidade. Dificuldades de aprendizagem. Desenvolvimento psicomotor.

Abstract

The present article aims to analyse the learning difficulties of the students in the initial grades and to present the psychomotricity as an aid in the teaching learning process and as prevention to the difficulties in reading and writing in the initial grades. In this regard, it emphasizes that the psychomotricity propitiates to develop the basic, sensorial, perceptive and motor capacities that are essential for the neurological organization appropriate for learning. At last, it tries to understand the concept of psychomotricity, its relation to learning, its contribution to the process of literacy and to identify how educators can work on the motor development of their students.

Keywords: Psychomotricity. Learning difficulty. Psychomotor development.

1 INTRODUÇÃO

² Daiane Amphilo dos S. Gutierrez, graduanda em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos.

³ Isabela Cavassutti Morbi, graduanda em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos.

⁴ Tania M. Garrido de Souza, Pedagoga, Mestranda em Ensino e Orientadora.

É evidente o número crescente de alunos com dificuldade de aprendizagem, principalmente nos anos iniciais da escolarização. A criança quando ingressa no Ensino fundamental, se depara com um contexto organizacional bem diferente do qual estava acostumada. Nesse contexto, os educadores dos anos iniciais estão preocupados com o ensino da leitura e da escrita e, ignoram a educação pelo movimento.

A criança interage com o mundo através do movimento, mas antes que isso ocorra, o corpo tem que estar organizado com todos os elementos psicomotores estruturados. Uma criança que não consegue organizar o seu próprio corpo no tempo e no espaço, não conseguirá permanecer sentado na cadeira, concentrar-se para realizar a atividade propostas, segurar no lápis adequadamente e com firmeza e reproduzir no papel o que elaborou em pensamento (FONSECA, 2005, p. 257).

Desta forma é, através do movimento, que a criança vai se apropriando da noção do seu próprio corpo e dos componentes fundamentais do seu desenvolvimento, tais como: esquema corporal, equilíbrio, coordenação, estruturação espacial, temporal e lateralidade.

Vale ressaltar que a psicomotricidade no processo de ensino e aprendizagem se torna um elemento indispensável na prática pedagógica e um elemento preventivo das dificuldades de aprendizagem, visto que propicia desenvolver as capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras essencial para a organização neurológica adequada para a aprendizagem.

Para Fonseca (2012, p. 270), “a psicomotricidade, quando bem elaborada e bem estruturada, pode constituir um meio privilegiado de prevenção e intervenção nas dificuldades da aprendizagem”. No entanto, a psicomotricidade é um tema pouco abordado atualmente na formação dos professores. Dessa maneira, indaga-se sobre qual a relação da psicomotricidade e a sua importância na prevenção das dificuldades de aprendizagem?

Acreditamos que as aulas de movimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental são de suma importância e contribui significativamente no desenvolvimento psicomotor e, que seria essencial abordar o tema psicomotricidade como formação continuada aos educadores que atualmente ingressam no processo de alfabetização, bem também como uma disciplina a ser abordada no curso de graduação em pedagogia.

Dada à importância de abordar o tema psicomotricidade, o presente estudo se justifica devido ao aumento de crianças dos anos iniciais que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento.

O presente artigo tem por objetivo compreender os benefícios das atividades psicomotoras como habilidade básica que antecede a aprendizagem formal e preventiva nas dificuldades de aprendizagem.

Na intenção de apresentar a pesquisa bibliográfica sob essa perspectiva, o presente artigo prosseguiu acerca de uma revisão bibliográfica registrando por meio de pesquisa qualitativa, e foi conceituando cientificamente a importância da psicomotricidade e, sobretudo em relação ao processo ensino aprendizagem nos anos iniciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PSICOMOTRICIDADE

A palavra corpo em Latim “*corpus*” quer dizer tecido membranoso, envoltura da alma, embrião do espírito e, não há registros na história humana que tenha existido ou vivido um Ser sem corpo. Por ser o corpo tão complexo e fundamental à existência do homem, a psicologia do desenvolvimento humano vem sendo construída ao longo do tempo, por meio de pesquisas e estudos. Dentre essas pesquisas destacamos a psicomotricidade como ciência da educação, que estimula o movimento ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectivas.

A história da psicomotricidade, representada já um século de esforço de ação e de pensamento, a sua cientificidade na área da cibernética e da informática, vai nos permitir certamente, ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Esta intimidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana; um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotora (FONSECA; 1988, p. 99).

A palavra psicomotricidade vem do termo grego “*psiché*”, alma e, do verbo latino *moto*, mover frequentemente. Em pleno século XIX, o corpo começa a ser estudado, por neurologistas e por psiquiatras por necessidade de compreensão das estruturas cerebrais e para clarificação de fatores patológicos (FONSECA, 2012).

No campo científico, Fonseca (2012) considera que Henri Wallon foi o pioneiro da psicomotricidade pela obra publicada no ano de 1925, no campo do desenvolvimento psicológico da criança. Por décadas Wallon continuou a investigar sobre as crianças instáveis, impulsas, emotivas, obsessivas, apáticas, delinquentes e esforçou-se por demonstrar a ação recíproca entre funções mentais e funções motoras.

Fonseca (2012, p.13) cita que "Wallon refere-se ao esquema corporal não como uma unidade biológica ou psíquica, mas como uma construção, elemento de base para o desenvolvimento da personalidade da criança."

Avançando no tempo, no campo da ciência, o corpo era um campo a ser estudado e investigado por poetas, filósofos e estudiosos que se dedicavam a conhecer os prazeres do corpo e desvendar seus mistérios através do movimento. Na década de 1970, por meio de estudos, AJURIAGUERRA (1977) descreve a psicomotricidade como

[...] uma técnica que, por intermédio do corpo e do movimento, dirige-se ao ser na sua totalidade. Ela não visa à readaptação funcional por setores e, muito menos, à supervalorização dos músculos, mas à fluidez do corpo no seu meio. Seu objetivo é permitir ao indivíduo melhor sentir-se e, por meio de um maior investimento da corporalidade situar-se no espaço, no tempo, no mundo dos objetos e chegar a uma modificação e uma harmonização com o outro." (AJURIAGUERRA, 1977, apud KABARITE; MATTOS, 2013, p.25).

A Psicomotricidade acompanha a relação entre o homem, seu corpo e meio físico e sociocultural no qual vive. Vitor da Fonseca (1998) enfatiza

[...] a necessidade de se abordar o significado do movimento como comportamento, em uma relação consciente e inteligível entre a ação do indivíduo e a situação circunstancial. (FONSECA, 1998, apud KABARITE; MATTOS, 2013, p.27).

Psicomotricidade, portanto, ganhou um conceito de expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. Os autores Wallon e Ajuriaguerra (apud FONSECA, 2012), enfatizam a importância da psicomotricidade com relações entre o comportamento e o desenvolvimento da criança e sua maturação, concebe os determinantes biológicos e culturais do desenvolvimento da criança como dialéticos e não como redutíveis uns aos outros.

A Psicomotricidade é hoje concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e tem instrumento privilegiado por meio do qual a consciência se forma e materializa-se (FONSECA, 2012, p.14).

Para tanto, a psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto e, opera como uma reeducação apropriada que ajuda nas dificuldades de aprendizagem. A psicomotricidade está constantemente interligada no processo aprendizagem e, que as causas mais frequentes de dificuldades de aprendizagem nas salas de aulas decorre na defasagem de habilidades básicas não adquiridas na sua idade/ano, como: a lateralidade definida, o esquema corporal estruturado, a percepção espacial, a orientação temporal e a pré escrita.

Por isso é imprescindível o trabalho da psicomotricidade na Educação Infantil e sua continuação nos anos iniciais. De acordo com Goulart (2005) que cita os estágios de Piaget, o estágio pré-operatório corresponde à faixa etária de dois anos até sete anos de idade e, neste estágio, há um grande avanço no desenvolvimento, pois é quando a criança percebe que seu movimento é instrumento da sua consciência. Já o operatório concreto ocorre aproximadamente na faixa etária dos sete aos onze anos, que compreendem as relações entre o pensamento e na constância da percepção e a informação que recebe.

É importante ressaltar que na educação infantil é preciso ter a presença das necessidades básicas da criança. Segundo Freire, “a infância é um período muito mais intenso de atividades: as fantasias e os movimentos corporais ocupam quase todo o tempo da criança.” (FREIRE, 1989, p.16). Partindo deste princípio deve ter como ideia principal a hipótese de partir por aquilo que a criança já tem entendimento e, assim conseguir chegar a resultados posteriores como novas aprendizagens.

Portanto, o corpo e o movimento são o ponto de referência que a criança possui para conhecer e interagir com o mundo e, a psicomotricidade servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, para um maior domínio de gestos e harmonia de movimentos. E por fim, Meur e Staes (1991, p. 24) afirmam que, “nenhuma técnica, por mais apropriada que seja, resolverá um problema, mesmo puramente intelectual, na criança”. Ou seja, por mais que a educação psicomotora seja eficaz, ela não resolverá todos os problemas adquiridos por uma criança. Por isso é que devemos como pedagogos nos

integrar dessas habilidades, para poder de forma eficaz trabalhar no processo de desenvolvimento da criança.

Portanto, a psicomotricidade, confere-lhe um papel crucial no desenvolvimento do potencial de aprendizagem da criança, e sua maturação está efetivamente na base do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, uma vez que a psicomotricidade da relevância ao corpo como habitat da sua inteligência.

2.2 ELEMENTOS BÁSICOS DA PSICOMOTRICIDADE

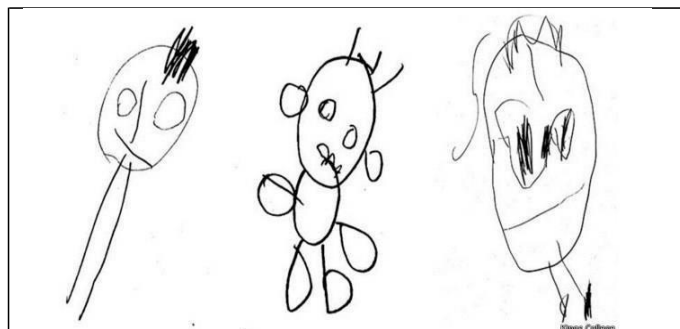
A princípio a psicomotricidade ultrapassa o estudo fixando somente no desenvolvimento motor da criança, também abrange a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal como também a pré-escrita. Podemos considerar que a educação psicomotora é estruturada nos elementos básicos necessários para uma boa aprendizagem. Dessa forma constatamos que os problemas que a maioria das crianças que chegam em sala de aula com o nível abaixo do seu ano/idade está no nível das habilidades básicas não definidas.

Segundo Meur (1989), o estudo da psicomotricidade abrange cinco habilidades básicas: O esquema corporal, a lateralidade, a estruturação espacial, a orientação temporal e a pré-escrita.

2.2.1 Esquema Corporal

O esquema corporal é a representação da figura humana pela criança, a consciência corporal e a percepção do corpo em movimento. Para Meur (1989) o esquema corporal ser um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. A seguir, a Figura 1 representa as primeiras tentativas da criança ao tentar representar a figura humana

Imagem 1. As primeiras representações da figura humana pela criança



Fonte: Disponível em: <https://diariodebiologia.com/2016/02/o-desenho-de-uma-crianca-de-4-indica-o-nivel-de-inteligencia-que-ela-tera-na-adolescencia-e-vida-adulta-diz-estudo/>

A percepção global do corpo é a tomada de consciência de forma interna e externa dos movimentos, ou seja, a criança sente partes do seu corpo, as nomeia, as reconhece nas outras pessoas ou em imagens. No Quadro 1, destacamos a importância do esquema corporal conforme a idade da criança e as consequências da habilidade não adquirida no tempo certo.

Quadro 1- Esquema Corporal

IDADE	CONCEITO	CONSEQUENCIA DA HABILIDADE NÃO ADQUIRIDA
2 a 4 Anos	Conhecimento do corpo; Perceber as partes do corpo; Conhecer sua denominação (partes do corpo);	<ul style="list-style-type: none"> • Não coordena bem os movimentos; • É atrasada quando se despe; • Apresenta dificuldade nas habilidades manuais; • A caligrafia é ilegível; • Não tem ritmo de leitura, o gesto vem após a palavra;
4 a 5 Anos	Discriminação visual (desenho); Reproduzir uma figura humana; Apurar os sentidos; Aprendizagem das diversas posições e conseguir reproduzi-las;	
5 a 6 Anos	Associar objetos a diferentes partes do corpo; Perceber, corrigir, reproduzir diversos movimentos; Discriminação visual (mímica); Refinar seus movimentos, coordenação, equilíbrio e habilidade;	
6 a 8 anos	Desenho de movimentos; Personalizar um tipo de personagem; Adaptar um texto a uma ilustração;	

FONTE: (MEUR, 1989, p. 45 - 47)

2.2.2 Lateralidade

A lateralidade também é uma habilidade bastante relevante e deve ser estimulada. Deste modo, Meur (1989) define a lateralidade como noção de

dominância lateral e, que seu desenvolvimento ocorre no decorrer do crescimento da criança, influenciado por certos hábitos sociais.

Meur (1989) ainda reforça que, a lateralidade não deve ser confundida com o conhecimento de direita e esquerda, pois, o mesmo se adquire após o aluno identificar seu lado dominante e o outro. No Quadro 2, destacamos o conceito da Lateralidade e as consequências da habilidade não adquirida, conforme o autor.

Quadro 2: Lateralidade

IDADE	CONCEITO	CONSEQUENCIA DA HABILIDADE NAO ADQUIRIDA
2 a 4 Anos	Primeira abordagem por meio dos jogos de lateralidade;	<ul style="list-style-type: none"> · Encontram problemas de ordem espacial;
4 a 5 Anos	Membros inferiores; Membros superiores;	<ul style="list-style-type: none"> · Não percebem a diferença entre seu lado dominante e o outro lado;
5 a 6 Anos	Organizar-se em função de sua lateralidade (perceber o lado dominante nas ações habituais); Jogos de reconhecimento esquerda-direita;  Fonte: Disponível em: https://universoespecial.wordpress.com/2014/02/18/lista-de-atividades-motricidade-cognitivo-lateralidade-e-coordenacao-motora/	 Disponível em: http://aspequenaspegadas.blogspot.com/2012/01/lateralidade.html <ul style="list-style-type: none"> · Não consegue seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda); · Não consegue reconhecer a ordem em um quadro.

FONTE: (MEUR, 1989, p. 45 - 47)

2.2.3 Estruturação Espacial

A estruturação espacial, como parte integrante de nossa vida, pois, possibilita à criança a organizar-se perante o mundo a sua volta. Para Meur (1989), “a todo instante, a criança encontra-se em um espaço bem preciso onde lhe é solicitado”. No

quadro 3, evidenciamos as consequências na escrita quando a criança não adquire esta habilidade.

Quadro 3- Estruturação Espacial

IDADE	CONCEITO	CONSEQUENCIA DA HABILIDADE NÃO ADQUIRIDA
2 a 4 Anos	Conhecer o espaço imediato;	<ul style="list-style-type: none"> · Não é capaz de distinguir um “b” de um “d”, ou um “p” de um “q”, caso não distingue a diferença entre a esquerda e a direita ou alto e o baixo.
	Desenvolver diferentes noções;	
4 a 5 Anos	Noção em formas, grandezas, movimentos;	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; text-align: center;"> <p>b e p b e d</p> <p>p e q u e n</p> </div> <p>Fonte: autoria própria</p> <ul style="list-style-type: none"> · Apresenta fracasso em matemática, · Não realiza sequência numérica;
	Noção de fila, fileira, frente a frente, costas, contra costas;	
	Descobrir seu lugar;	
	Seguir trajeto;	
	Completar o que está faltando;	
5 a 6 Anos	Encontrar as figuras idênticas;	<p>1 2 3 4 2 2 7 8 9 1 6 1 4</p> <p>$\frac{51}{15}$</p> <p>3</p> <p>Fonte: Disponível em: http://professoraelena.com.br/page/2/</p>
	Perceber um modelo em um conjunto;	
6 a 8 anos	Conhecer a posição na sequência;	<ul style="list-style-type: none"> · Não possui noção de fileira e coluna; · Tem dificuldade em realizar combinações;
	Inverter cores;	
	Substituir um elemento por outro;	
	Modificar o tamanho de um desenho;	




FONTE: (MEUR, 1989, p. 45 - 47)

2.2.4 Orientação Temporal

A orientação temporal se refere à capacidade da criança situar-se em função do tempo, como sucessão de acontecimentos (antes e depois), de duração (curto ou longo), de renovação cíclica (dias, semanas e meses) e de caráter irreversível (já passou, já passaram).

Para Meur (1989, p.15), “as noções temporais são muito abstratas, muitas vezes bem difíceis de serem adquiridas por nossas crianças.”

Quadro 4- Orientação Temporal

IDADE	CONCEITO	CONSEQUENCIA DA HABILIDADE NAO ADQUIRIDA
4 a 5 Anos	<ul style="list-style-type: none"> Ordem e sucessão: antes e depois, ontem e hoje; Duração do tempo: curto e longo, cedo e tarde; Renovação cíclica dos períodos: manhã e noite, estações do ano;  <p>Fonte: Disponível em: https://www.reab.me/imagens-para-trabalhar-e-brincar-com-sequencia/</p> <ul style="list-style-type: none"> Ritmos: fazer evoluções do som da música, acompanhar ritmos; 	<ul style="list-style-type: none"> Não consegue organizar os elementos de uma sílaba; Apresenta dificuldade em reconstruir uma frase a partir de um banco de palavras; Não apresenta ponto de referências; Não realiza cálculos em matemática; Tem dificuldade em organizar os números em fileira e coluna; 
5 a 6 Anos	<ul style="list-style-type: none"> Memorizar uma ordem; Reproduzir um ritmo escrito; Descobrir sequência lógica;  <p>Disponível em: https://www.reab.me/imagens-para-trabalhar-e-brincar-com-sequencia/</p>	<p>Disponível em: https://ericasitta.wordpress.com/2016/02/19/disorto-grafia-conheca-esta-dificuldade-de-escrita/</p>

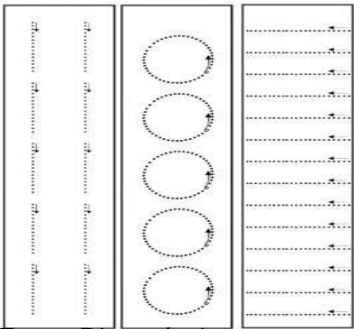
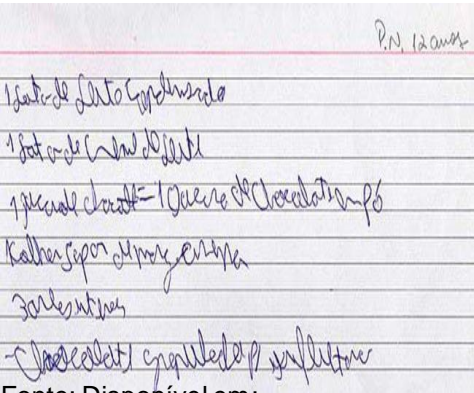
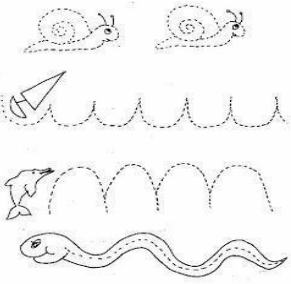
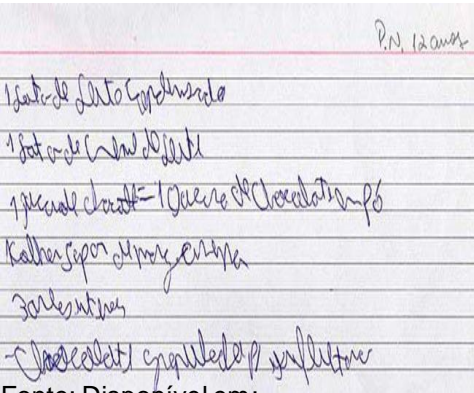
FONTE: (MEUR, 1989, p. 45 – 47)

2.2.5 A aquisição da pré escrita

As habilidades que antecedem a escrita, são elementos fundamentais para a criança definidas entre corpo, espaço e tempo. Nessa perspectiva, é imprescindível o

domínio dos três elementos para o desenvolvimento da escrita, uma vez que nessa etapa é preciso internalizar a noção de: em cima e embaixo, direção gráfica e noção de antes e depois. No quadro 5, destacamos as habilidades que antecedem a faz da pré escrita.

Quadro 5- Pré - Escrita

IDADE	CONCEITO	CONSEQUENCIA DA HABILIDADE NÃO ADQUIRIDA
4 a 5 Anos	<p>Noção de grafismo: horizontais, verticais, quadrados, semicírculos, círculos;</p>  <p>Fonte: Disponível em: http://bancodeatividades.blogspot.com/2010/01/coordenacao-viso-motora.html</p>	<ul style="list-style-type: none"> Apresenta dificuldade em grafismo; Não apresenta compreensão da imagem a reproduzir (letras e números); Tem dificuldades em formar palavras; Não consegue dominar seus instrumentos (lâpis, caneta ou giz); É incapaz de escrever dentro da linha (caderno);  <p>Fonte: Disponível em: https://diariodebiologia.com/2014/07/sua-letra-e-feia-voce-pode-ser-disgrafico/</p>
5 a 6 Anos	<p>Noção de grafismo: caramujo, ondas, pontes, argolas, triângulo, colorir, desenho sem levantar o lápis;</p>  <p>Fonte: Disponível em: http://bancodeatividades.blogspot.com/2010/01/coordenacao-viso-motora.html</p>	 <p>Fonte: Disponível em: https://diariodebiologia.com/2014/07/sua-letra-e-feia-voce-pode-ser-disgrafico/</p>

FONTE: (MEUR, 1989, p. 45 - 47)

O corpo e o movimento são o ponto de referência que a criança possui para conhecer e interagir com o mundo e, a Psicomotricidade servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, para um maior domínio corporal e harmonia dos movimentos.

2.3 As perturbações Psicomotoras

As perturbações psicomotoras são também chamadas de “perturbações instrumentais”, termo este que se refere a um problema de natureza psicomotora que repercutirá na formação do esquema corporal e talvez até mesmo na estruturação temporal.

Quadro 6 – Perturbações Psicomotoras

Perturbações	Conceitos	Causas
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Atraso do desenvolvimento Motor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atraso de nível motor, problema de ordem psicológica ou até mesmo choques afetivos. • Paralisia Cerebral, Hemiplegias, Lesão Medular, Amputações, Malformações congénitas, Sequelas de queimaduras, distúrbios da coluna vertebral, etc.
Equilíbrio	<ul style="list-style-type: none"> • Criança cai com regularidade, choca-se com facilidade com seus colegas, corre com o troco para frente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Podem ser motoras, vestibulo da orelha interna ou no cerebelo ou podem apresentar causa psicológica como a não confiança em si próprio, não conseguem se concentrar nas atividades que elaboram.
Coordenação	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de executar movimentos indivíduo apresenta atraso nas habilidades de coordenação. • Pode afetar a criança de forma física ou psicológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbações vertibulares ou cerebelosas, perturbação profunda, psicológica ou afetiva. • A criança é desastrada, apresenta dificuldade em escrever, pegar no lápis, arrumar sua mesa, dificuldade em aprender, organizar, planejar e etc.
Sensibilidade	A criança apresenta dificuldade ou o impedimento de manter-se em uma mesma postura quando está de olhos fechados, dificuldade de avaliar a força dada ao movimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordem motora e neurológica
Intelectuais	As realizações da criança apresentam uma idade inferior a seu real.	<ul style="list-style-type: none"> • Neonatais, alcoolismo, moléstia (encefalite, meningite, hemorragia cerebral)
Esquema corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do esquema corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas motores e/ou intelectuais.

Lateralidade	<ul style="list-style-type: none"> · A criança não tem entendimento de qual mão trabalhar, apresenta desjeito ao executar recortes, escreve com um lado da mão e pratica exercícios com outra e é insegura. 	<ul style="list-style-type: none"> · Motoras, neurológicas, sociais ou psicológicas.
Estrutura Espacial	<ul style="list-style-type: none"> · Dificuldade de entendimento a respeito dos termos espaciais como: dentro, fora, perto, longe, para cima, para baixo. · A criança é desorientada, quando escreve pode confundir algumas letras. 	<ul style="list-style-type: none"> · Má integração do esquema corporal, perturbação da lateralidade, falta de manipulação e ordem psicológica. · Distúrbio de audição, respiração, falta de organização espacial, pode ser causado por choques afetivos e pela falta de rotina no dia a dia da criança.
Orientação Espacial	<ul style="list-style-type: none"> · Perturbação ligada ao ritmo irregular da respiração ou problema auditivo, falta de organização espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> · Motoras, psicomotoras e psicológicas.

FONTE: (MEUR, 1989, p. 27 - 35)

Para Meur (1989), a causa de tais perturbações na criança é a falta ou a inexistência da prática da psicomotricidade. Visto que a psicomotricidade é considerada a ciência da educação e é capaz de capacitar o indivíduo a desenvolver-se em funções motoras que acompanham a relação entre o homem, seu corpo e o meio físico e sociocultural em que está inserido.

2.4 PRÉ REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA UMA BOA APRENDIZAGEM

É notório o número de alunos que ingressam nos anos iniciais do ensino fundamental com dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita, ainda que as crianças apresentem um perfil normal de desenvolvimento. Nesse sentido, as dificuldades na alfabetização não se relacionam somente com o desconhecimento da linguagem escrita e de seu funcionamento, mas também, ao fato das crianças não possuírem habilidades psicomotoras bem desenvolvidas.

Desta forma, a psicomotricidade oferece uma prática pedagógica e componentes fundamentais que objetiva colaborar para o desenvolvimento global da criança no processo de ensino e aprendizagem.

Com base no conteúdo do documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, verifica-se que a Educação Básica na primeira etapa abrange o campo da Educação Infantil e, assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que contribui no processo de transição das crianças quando ingressam no ensino fundamental, oferecendo aos educandos condições de aprender e se desenvolver.

A BNCC estabelece cinco campos de experiência no eixo dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na qual os objetivos definidos são organizados por faixa etária. As experiências propostas pela BNCC englobam os seguintes aspectos: o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017). O quadro 7, apresenta as áreas que a BNCC aborda como importante no processo ensino aprendizagem.

Quadro 7 – Campo de experiência

<p>O Eu, o outro, e o nós</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeitar e expressar sentimentos e emoções. ✓ Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. ✓ Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
<p>Corpo, Gestos e Movimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. ✓ Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. ✓ Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. ✓ Coordenar suas habilidades manuais.
<p>Traços, sons, cores e formas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. ✓ Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. ✓ Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

<p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. • Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. • Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. • Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
<p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. • Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. • Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. • Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. • Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

FONTE: BNCC (2018, p. 52 e 53)

De acordo com a BNCC, a progressão do conhecimento no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais, ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores. Como bem destaca em seu parecer, o Ensino Fundamental nos anos iniciais, “ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”. (BNCC, 2017, p.55).

Assim sendo, para um processo de ensino aprendizagem significativo, se faz necessário uma análise na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, na qual, deve assegurar aos alunos nesse processo de transição um percurso contínuo de aprendizagem entre as fases da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, promovendo uma maior interação da psicomotricidade no desenvolvimento da criança.

3 Considerações Finais

A Psicomotricidade apresenta intuito pedagógico e psicológico de trabalhar os parâmetros do movimento da criança para com seu corpo, ciência que estuda o indivíduo, seu corpo e o meio em que vive.

A pouca compreensão sobre a temática psicomotricidade, pode acarretarem problemas na aprendizagem dos alunos que ingressam nos anos iniciais do ensino fundamental se não forem trabalhadas na primeira infância, uma vez que poucos professores têm conhecimento das habilidades básicas.

O professor deve contar com estratégias para a detecção de problemas psicomotores do aluno, com isso faz se importante o conhecimento da psicomotricidade e suas características.

Assim sendo, que as habilidades psicomotoras descritas por Meur (1989) e os campos de experiências abordado pela BNCC, são de suma importância na organização das práticas pedagógicas. É imprescindível seus usos na elaboração do planejamento pedagógico, tendo como objetivo correlacionar as dificuldades dos alunos com as habilidades básicas necessárias para uma boa aprendizagem.

Portanto, podemos concluir que os benefícios das atividades psicomotoras na primeira infância são fundamentais para ajustar as habilidades que antecedem a aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio lógico matemático. O embasamento teórico servirá de aporte para evidenciar a pesquisa sobre a aprendizagem formal e preventiva nas dificuldades de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 18 de maio de 2018.

FONSECA, V. da. **Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

_____, V. da. **Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FONTES, Maria. **Perturbação do Desenvolvimento da coordenação motora.** Disponível em: <http://knoow.net/ciencsociohuman/psicologia/perturbacao-do-desenvolvimento-da-coordenacao-motora/> Acesso em: 02 de Junho de 2018.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor.** 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KABARITE, A. e MATTOS, V. **Avaliação Psicomotora: Um olhar para além do desempenho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

MEUR, A. de. **Psicomotricidade: educação e reeducação: Níveis maternal e infantil/** A. de Meur e L. Sataes; [tradutoras Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono]. São Paulo: Mamole, 1989.

VALERIANO, Graziela. **O que é transtorno de Desenvolvimento da Coordenação.** Disponível em: <http://www.jaenoticia.com.br/blog/155/0-que-e-o-Transtorno-de-Desenvolvimento-da-Coordenacao> Acesso em: 02 de Junho de 2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.



CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

RESUMO

O exercício da profissão de professor exige uma série de habilidades e competências, portanto é necessário o conhecimento de técnicas. O objetivo da presente pesquisa é apresentar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, auxiliando os professores no desenvolver de suas aulas, ajudando os alunos a fazer conexões, associações e dar significado as aprendizagens por meio de estímulos a diferentes habilidades, considerando que os indivíduos são diferentes e necessitam ter a oportunidade de aprender por meio dessas diferenças. Desta forma os alunos poderão se tornar cidadãos competentes em sua vida futura e o professor terá um papel decisivo nesse processo.

Palavras chave: Teoria das Inteligências Múltiplas. Aprendizagem. Professor.

ABSTRACT

The exercise of the teacher's profession requires a series of skills and competences, so it is necessary to know the techniques. The objective of the present research is to present the Multiple Intelligences Theory of Gardner, helping teachers to develop their classes, helping students to make connections, associations and give meaning to the learning through stimuli to different abilities, considering that individuals are and need to have the opportunity to learn through these differences. In this way the students can become competent citizens in their future life and the teacher will perform a decisive role in this process.

Keywords: Theory of Multiple Intelligences. Learning. Teacher.



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 -FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

1. INTRODUÇÃO

O bom ensino é uma arte. Só que para que haja a construção de uma obra prima faz-se necessário que o artista tenha domínio de uma série de habilidades e seja competente em sua área de atuação.

A qualidade de ensino concedida para os alunos, enfrentam diversos desafios no cenário educacional brasileiro, principalmente na rede pública de ensino. Dessa forma oferecendo uma qualidade de ensino a todos e a formação de cidadania impostas pelas alterações econômicas, políticas e tecnológicas. A valorização da educação inclusiva se tornou evidente, que sem professores qualificados, sem escolas com infraestrutura adequada e sem recursos não haverá a educação para todos (Mani, *et al*, 2015; Machado, 2000).

A Constituição Federal de 1988 no artigo 205, define a educação da seguinte forma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim é com o professor, necessitando ter o domínio básico de sua profissão e estar em constante reflexão e refinamento de suas habilidades, ou seja, em constante processo de capacitação. Esse desenvolvimento necessário deve desafiar o professor a buscar novas ferramentas de ensino, novos conhecimentos a fim de auxiliar seus alunos a abrir janelas de oportunidades em suas vidas. Ou seja, o professor deve ser capaz de destravar o talento e as habilidades latentes em seus alunos podendo com isso até mesmo eliminar a desvantagem escolar dos menos privilegiados, auxiliando na reescrita de suas histórias (Moreira, 2014).

Para Gardner (1983) as inteligências múltiplas se caracterizam como a capacidade de resolver problemas e de criar produtos em ambientes com contextos ricos e naturais. Possuem funcionalidade em níveis diferenciados, altamente desenvolvidas em umas e relativamente subdesenvolvidas em outras.

A teoria das inteligências múltiplas é uma ferramenta para o desenvolvimento de estratégias de ensino, podendo ser utilizada ou não no planejamento de atividades, a fim de valorizar as habilidades individuais dos estudantes no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A presente pesquisa justifica-se pelo fato de dar subsídios aos professores para o trabalho na modificação e adaptação do formato de suas aulas, os professores poderão diminuir a distância acima mencionada e incentivar seus alunos por meio do canal de aprendizagem mais adequado a cada um deles.

Dessa forma, faz-se necessário a revisão do ato de ensinar e aprender, rever o que ensinar, até onde ensinar (por que?) E para quem ensinar.

Tem como objetivo inovações e criação de adaptações diversas de aprendizagem, assim que necessário, de acordo com as necessidades do aluno. Dessa forma, acontecerá a diferença ao ensinar (Radaelli, 2016).

O método utilizado para a presente pesquisa foi desenvolvido através da exploração de referências bibliográficas, de obras de autores consagrados como Gardner (1983), Armstrong (2001), Perrenoud (2000), entre outros.



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

O presente artigo não tem a pretensão de dar todas as soluções para os problemas da Educação Brasileira, porém visa auxiliar os professores no desenvolver de suas aulas, podendo auxiliar os alunos a fazer conexões, associações e dar significado as aprendizagens por meio dos estímulos a diferentes habilidades, considerando que os indivíduos são diferentes e necessitam ter a oportunidade de aprender por meio dessas diferenças.

2. FALANDO DE DIFERENÇAS: DIVERSIDADE

Nos dicionários, encontra-se várias formas de designá-la, que acabam por convergir a uma mesma instância. Diversidade é toda alteridade, diferença ou dessemelhança (ABBAGNANO, 2000, p. 291).

Sabe-se que as crianças aprendem de diferentes formas, compreendem a realidade e até mesmo os conteúdos ministrados na escola de diferentes maneiras principalmente de acordo com a maneira que foram ou não estimulados no decorrer de sua vida.

[...] nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (GARDNER, Ap. ARMSTRONG, 2001, p. 13)

O século XXI traz a era dos recursos tecnológicos o que deve levar o professor a repensar sua prática em sala de aula, inclusive em relação a forma de comunicar-se com os alunos. Hoje, os mesmos possuem fácil acesso as informações e não são ensinados a filtrá-las, a compreendê-las e a integrá-las em suas vias.

O ensino tradicional tornou-se chato, obsoleto, incapaz de prender a atenção de crianças cada vez mais ativas. Necessita-se encontrar um ponto de equilíbrio entre o currículo oferecido e a realidade social deste século.

Redefinir possibilidades, pesquisar estratégias e propostas são palavras chaves para uma nova identidade na educação brasileira.

Em condições de diversidade, sabe-se que se faz necessário um trabalho que reúna e potencialize as habilidades do indivíduo e do grupo tendo –se em mente as diferenças que mutuamente podem ser fonte de auxílio na progressão do outro.

3. OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (GARDNER, 1987, p. 54)



O potencial de inteligência de um indivíduo tradicionalmente media-se (e ainda se faz dessa forma em determinados momentos) através de provas. Com estas determina-se a capacidade da pessoa em responder às exigências que o mundo lhe proporciona. Mede-se a memória, capacidade verbal, raciocínio abstrato, processamento de informação, capacidade visual e motora gerando-se o chamado QI.

Quase 80 anos depois de os primeiros testes de inteligência serem desenvolvidos, um psicólogo de Harvard chamado Howard Gardner desafiou a crença comum afirmando que estes testes definiam a inteligência de forma extremamente limitada.

Em seu livro *Estruturas de Mente* (Gardner, 1983), o mesmo lista a existência de no mínimo sete inteligências básicas. O autor tenta ampliar o alcance do potencial humano além dos testes de QI questionando a validade de se determinar a inteligência de um indivíduo tirando-o do seu meio ambiente natural e limitando-o a fazer tarefas isoladas. Para o autor, a inteligência tem mais a ver com a capacidade de resolver problemas e de criar produtos em ambientes com contextos ricos e naturais.

Gardner agrupou as capacidades dos seres humanos em oito categorias chamadas por ele de "Inteligências". São elas: Inteligências Linguística, Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Espacial, Inteligência Corporal-Cinestésica, Inteligência Musical, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal e Inteligência Naturalista.

Gardner chama de "inteligência", categorias de habilidades e competências para que não haja uma tendência de olhar-se o indivíduo somente de acordo com uma determinada capacidade.

O indivíduo estimulado em todas essas áreas pode desenvolver um nível de capacidade (potencial integrado) que o torne, não somente mero reproduzidor de um saber preconcebido, mas participante da construção de saberes maiores de forma que estará preparado para a utilização de habilidades operatórias necessárias a uma condição de excelência dentro da profissão escolhida.

Pode-se exemplificar as inteligências da seguinte forma: inteligência Linguística (sensibilidade aos sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem), Lógico matemática (capacidade de discernir padrões lógicos ou numéricos; capacidade de lidar com longas cadeias de raciocínio), Espacial (capacidade de perceber com exatidão o mundo visuo espacial e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais), Corporal cinestésica (capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente), Musical (capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical), Interpessoal (capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas), Intrapessoal (acesso à própria vida de sentimento e capacidade de discriminar as próprias emoções; conhecimento das forças e fraquezas pessoais), Naturalista (perícia em distinguir entre membros de uma espécie, em reconhecer a existência de outras espécies próximas e em mapear as relações, formalmente ou informalmente, entre várias espécies).

Thomas Armstrong (2001, p. 16), coloca o seguinte quadro como um Mapa resumido da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM).

Inteligência	Componentes Centrais	Sistemas simbólicos	Estados finais superiores
Linguística	Sensibilidade aos sons, estrutura, significados e	Linguagens fonéticas (por exemplo, inglês)	Escritor, orador (ex: Virgínia Woolf, Martin Luther King)



2º CONGRESSO INTERNACIONAL MULTIDISCIPLINAR
 FAAG - AGUDOS - 2018
 VII SEMANA INTEGRADA DE CURSOS

02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
 AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

	funções das palavras e da linguagem.		
Lógico-matemática	Sensibilidade a/e capacidade de discernir, padrões lógicos ou numéricos; capacidade de lidar com longas cadeias de raciocínio.	Linguagens de computador (por ex.: Pascal)	Cientista, matemático (ex.: Madame Curie, Blaise Pascal)
Espacial	Capacidade de perceber com exatidão o mundo visó espacial e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais	Linguagens ideográficas (ex.: chinês)	Artista, arquiteto (ex.: Frida Kahlo, I.M.Pei)
Corporal-Cinestésica	Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente.	Linguagem de sinais, braile	Atleta, dançarino, escultor (ex.: Auguste Rodin, Jesse Owens, Martha Graham)
Musical	Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical	Sistemas notacionais musicais, código Morse)	Compositor, maestro (ex.: Stevie Wonder, Midori)
Interpessoal	Capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas.	Sinais sociais (ex.: gestos e expressões faciais)	Conselheiro, Líder político (ex.: Carl Rogers, Nelson Mandela)
Intrapessoal	Acesso à própria vida de sentimento e capacidade de discriminar as próprias emoções; conhecimento das	Símbolos do <i>self</i> (por exemplo, nos sonhos e trabalhos artísticos)	Psicoterapeuta, líder religioso (ex.: Sigmund Freud, Buda)

	forças e fraquezas pessoais		
Naturalista	Perícia em distinguir entre membros de uma espécie, em reconhecer a existência de outras espécies próximas e em mapear as relações, formalmente ou informalmente, entre várias espécies.	Sistemas de classificação de espécies (ex.: Lineu); Mapas de habitat	Naturalista, biólogo, ativista animal (por exemplo: Charles Darwin, E.O. Wilson, Jane Goodall)

Existem alguns pontos importantes na Teoria das IM que necessitam ser salientados. Segundo Gardner (1983), toda pessoa possui todas as oito inteligências que funcionam juntas de maneira única para cada pessoa. Porém as mesmas parecem funcionar em níveis diferentes, altamente desenvolvida em umas e relativamente subdesenvolvidas em outras. A maioria das pessoas pode desenvolver cada inteligência num nível adequado de competência desde que recebam estímulo, enriquecimento e instrução apropriados. As inteligências, normalmente, funcionam juntas de maneira complexa, ou seja, elas estão sempre interagindo umas com as outras. Exemplos dessa situação:

[...] Para preparar uma refeição, precisamos ler a receita (linguística), possivelmente dividir a receita pela metade ou dobra-la (lógico-matemática), criar um menu que satisfaça a todos os membros da família (interpessoal) e aplacar também o próprio apetite (intrapessoal). Da mesma forma, quando uma criança joga bola, ela precisa da inteligência corporal-cinestésica (para correr, chutar e pegar), da inteligência espacial (para orientar-se no campo e para antecipar as trajetórias das bolas) e das inteligências linguística e interpessoal (para conseguir defender seu ponto de vista durante uma disputa no jogo). (ARMSTRONG, 2001, p. 22).

Existem muitas maneiras de ser inteligente em cada categoria, ou seja, não existe um padrão de atributos que o indivíduo precise ter para ser considerado inteligente. Ele pode não saber ler, mas ser altamente linguístico porque consegue contar uma história de maneira espetacular, tendo um rico vocabulário oral.

Como dito anteriormente, a maioria das pessoas pode desenvolver todas as suas inteligências de maneira competente. Esse desenvolvimento depende de três fatores principais: a Dotação biológica, a História de vida pessoal e o Referencial histórico e cultural.

Dotação biológica, incluindo a hereditariedade ou fatores genéticos e lesões cerebrais antes, durante e depois do nascimento; História de vida pessoal, incluindo experiências com os pais, professores, colegas, amigos e outros que estimulam as inteligências ou as impedem de se desenvolver; Referencial histórico e cultural, incluindo a época e o local em que você nasceu e foi criado, e a natureza e o estado de desenvolvimento cultural ou histórico nas diferentes áreas. (ARMSTRONG, 2001, p. 33).



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

Um

exemplo claro de como todo esse sistema funciona é o caso de Mozart que nasceu possuindo uma dotação biológica. Além disso, nasceu em uma família cujo pai era compositor e desistiu da própria carreira para apoiar o desenvolvimento musical do filho. Também nasceu em uma época, na Europa, em que a música estava florescendo e havia ricos patronos apoiando compositores e músicos. Ou seja, fatores biológicos, pessoais e culturais/históricos eram favoráveis. Se Mozart tivesse nascido em um país como a Inglaterra puritana, onde quase toda música era considerada obra do demônio, talvez seus talentos musicais jamais teriam atingido um alto nível, apesar de sua dotação biológica.

4. A SALA DE AULA, O PROFESSOR E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

ANTUNES (2004) posicionou-se com propriedade sobre o processo de ensino-aprendizagem tornar-se centrado, cada vez mais, no desenvolvimento das inteligências múltiplas, na capacidade de solucionar problemas e na aplicação dos conhecimentos adquiridos em novas situações. Para que isso ocorra é importante o estímulo às habilidades operatórias dentro da sala de aula, em qualquer nível de ensino.

Uma aula totalmente expositiva irá beneficiar somente aquele aluno que já possui a inteligência linguística desenvolvida. Este terá facilidade na compreensão do conteúdo proposto porque já pensa em palavras, gosta de leituras e oralidade não necessitando de outros recursos. Já um aluno cuja habilidade linguística foi pouco explorada, todavia possui a inteligência espacial desenvolvida, compreenderia melhor o conteúdo se além da exposição do mesmo houvesse imagens como vídeos, filmes, livros e outros.

Propõe-se, nessa forma de pensar a educação, que os docentes articulem várias habilidades ao ensinar.

Nós não vemos em nossas descrições [das atividades de sala de aula] ... muitas oportunidades para os alunos se desenvolverem podendo empregar sua gama completa de capacidades intelectuais. E nos perguntamos sobre o significado do que é assimilado por alunos que ficam sentados, escutando ou realizando exercícios relativamente repetitivos, ano após ano. Parte do cérebro, conhecida como o cérebro de Magoun é estimulada pela novidade. Não me parece provável que os alunos que passam anos nas escolas que estudamos, experimentem muita novidade. Será que parte do cérebro apenas dorme, então? (GOODLAD, 1984, p.231).

Nesse contexto, o professor necessita mudar seu papel de detentor e transmissor dos saberes para o de mediador entre os saberes trazidos pelos alunos (social e cultural) e o saber científico, por meio de interações que busquem uma comunicação mais eficaz entre professor

e aluno. Mediar a construção do conhecimento através do questionamento leva o aluno a buscar respostas ao invés de encontrá-las já prontas.



Para que isso ocorra, faz-se necessário o autoconhecimento do professor e há a necessidade de que o mesmo conheça seus alunos.

Armstrong (2001, p. 38) demonstra no quadro abaixo, as oito formas de aprender na Teoria das Inteligências Múltiplas.

CRIANÇAS QUE SÃO EXTREMAMENTE	PENSAM	ADORAM	PRECISAM DE
Linguística	Em palavras	Ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras	Livros, fitas, materiais para escrever, papel, diários, diálogos, discussões, debates, histórias
Lógico-Matemáticas	Raciocinando	Experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular	Coisas para explorar e pensar, materiais científicos, manipulativos, idas ao planetário e ao museu de ciências
Espaciais	Por imagens e figuras	Planejar, desenhar, visualizar, rabiscar	Arte, Lego, vídeos, filmes, slides, jogos de imaginação, labirintos, quebra-cabeças, livros ilustrados, idas a museus de arte
Corporal Cinestésicas	Por meio de sensações somáticas	Dançar, correr, pular, construir, tocar, gesticular	Dramatização, teatro, movimento, coisas para construir, esportes e jogos de movimento, experiências táteis, aprendizagem prática
Musicais	Por meio de ritmos e melodias	Cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar	Tempo para cantar, idas a concertos, tocar música em casa e na escola, instrumentos musicais
Interpessoais	Percebendo o que os outros pensam	Liderar, organizar, relacionar-se, manipular, mediar, fazer festa	Amigos, jogos de grupo, reuniões sociais, eventos comunitários, clubes, mentores/aprendizados
Intrapessoais	Em relação às suas necessidades, sentimentos e objetivos	Estabelecer objetivos, meditar, sonhar, planejar, refletir	Lugares secretos, tempo sozinhas, projetos e escolhas no seu ritmo pessoal
Naturalistas	Por meio da natureza e das formas naturais	Brincar com animais de estimação, cuidar	Acesso à natureza, oportunidade de interagir com animais,



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 -FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

	do jardim, investigar a natureza, criar animais, cuidar do planeta Terra	instrumentos para investigar a natureza, (por exemplo, lupas e binóculos).
--	--	--

Armstrong (2001), defende a ideia de que o professor pode conhecer seu aluno, no que tange a questão das inteligências múltiplas, pela observação de seu “mau comportamento”.

O aluno altamente linguístico vai estar conversando fora de hora, o aluno altamente espacial vai estar rabiscando e devaneando, o aluno com inclinações interpessoais vai estar socializando com outros, o aluno corporal-cinestésico estará inquieto e agitado e o naturalista é capaz de trazer um animal para a sala de aula sem permissão! Por meio de seu mal comportamento, esses alunos estão dizendo metaforicamente: “É assim que eu aprendo, professora, e se você não me ensinar através dos meus canais de aprendizagem mais naturais, sabe o que vou fazer? Vou fazer isso de qualquer maneira”. (ARMSTRONG, 2001, p. 39)

Na realidade os maus comportamentos específicos de cada inteligência podem ser considerados “gritos de socorro”, indicadores de como os alunos precisam ser ensinados. Observar as crianças em momentos que escolhem suas atividades sozinhas pode indicar ao professor muito sobre como elas aprendem mais efetivamente.

Existem outras formas do professor obter informações sobre as inteligências múltiplas dos alunos como reunir documentos como fotos documentando momentos em jogos, construções, registros etc.

Fotografias são especialmente úteis para documentar produtos que podem deixar de existir em dez minutos, como estruturas gigantes de LEGO. Se os alunos demonstram uma capacidade específica de contar histórias ou cantar músicas, grave-os e guarde como registros. Se os alunos têm habilidades de desenho ou pintura, guarde amostras, fotografias ou slides de seus trabalhos. Se os alunos exibem suas maiores habilidades durante um jogo de futebol ou em uma demonstração prática de como consertar uma máquina ou plantar uma flor, registre seu desempenho. Basicamente, os dados de avaliação das IM consistirão em vários tipos de documentos, incluindo fotos, desenhos, amostras do trabalho escolar, fitas de vídeo [...] (ARMSTRONG, 2001, p. 39)

Perguntar aos próprios alunos também é uma boa estratégia. Os alunos são os maiores conhecedores de seus estilos de aprendizagem sendo que o professor pode perguntar individualmente aos alunos sobre suas capacidades em cada área. Ou pode pedir que façam um desenho de si mesmo fazendo coisas que goste muito.

O importante é o professor saber que se ele dá uma aula sobre frações de oito maneiras diferentes, vai perceber como diferentes crianças respondem a cada atividade.

Para Gardner e seus seguidores, os conteúdos desenvolvidos nas escolas deveriam ser objetivos a serem alcançados tendo-se como “ferramenta” às habilidades operatórias desenvolvidas em cada inteligência podendo, dessa forma, responder as diferenças existentes dentro de uma sala de aula conseguindo-se ativar e motivar o aluno a desenvolver habilidades em todas as inteligências. Simplificando: ensinar de formas diferentes e com diferentes recursos para pessoas diferentes.



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 -FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

ANTUNES (2004) posicionou-se com propriedade sobre o processo de ensino-aprendizagem tornar-se centrado, cada vez mais, no desenvolvimento das inteligências múltiplas, na capacidade de solucionar problemas e na aplicação dos conhecimentos adquiridos em novas situações. Para que isso ocorra é importante o estímulo às habilidades operatórias dentro da sala de aula, em qualquer nível de ensino.

Uma aula totalmente expositiva irá beneficiar somente aquele aluno que já possui a inteligência linguística desenvolvida. Este terá facilidade na compreensão do conteúdo proposto porque já pensa em palavras, gosta de leituras e oralidade não necessitando de outros recursos. Já um aluno cuja habilidade linguística foi pouco explorada e que não possui a inteligência espacial desenvolvida, compreenderia melhor o conteúdo se além da exposição do mesmo houvesse imagens como vídeos, filmes, livros e outros.

Para que consiga desenvolver estratégias para o uso das IM, o professor necessita saber diferenciar estratégias de técnicas.

Uma estratégia é uma abordagem generalista de problemas, um jeito de informar decisões. Uma técnica é uma coisa que você pode dizer ou fazer de forma específica. Se você é um velocista, sua estratégia pode ser simplesmente correr o mais rápido que puder do começo até o final da pista; sua técnica pode ser inclinar o corpo para frente em cerca de cinco graus à medida que move suas pernas para cima e para a frente. Se você quer ser um grande velocista, praticar e melhorar essa técnica vai lhe ajudar mais do que melhorar sua estratégia. Afinal, é a técnica e não a estratégia que faz você correr mais rápido. E, como uma técnica é uma ação, quanto mais você praticar, melhor você fica. Pensar 100 vezes na sua decisão de correr o mais rápido possível desde o começo da pista não vai melhorar seu desempenho; mas praticar 100 corridas com a posição certinha do corpo, vai. E por isso que, no fim, concentrar-se em polir e melhorar técnicas específicas é o caminho mais rápido para o sucesso [...] (LEMOV, 2011, p. 20).

Não adianta comprometer-se com uma estratégia e, no fim, apanhar da realidade da sala de aula. Há a necessidade de que se tenha a ação dos alunos, a aula operatória. Para que isso ocorra, faz-se necessário que o professor conheça as IM de seus alunos e utilize estrategicamente técnicas que viabilizem o desenvolvimento das habilidades e competências de cada um.

Um ponto importante é que o professor precisa estar ciente de suas próprias inteligências múltiplas para não “cair na tentação” de manter sua aula da forma que se sente mais confortável, ou seja, baseada em sua inteligência predominante. Se o professor é linguístico, terá a tendência de dar aula mais expositivas e voltadas para as características do linguístico tendo dificuldade em trabalhar, por exemplo, com o espacial ou com o cinestésico. É de extrema importância que desenvolva técnicas que ultrapassem suas dificuldades e possam dar conta de trabalhar com todos os alunos. Uma técnica eficiente é trabalhar o mesmo conteúdo em todas as IM.

Um professor de uma sala de aula de IM contrasta nitidamente com o professor de uma sala de aula tradicional. Na tradicional, o professor faz uma apresentação expositiva para a turma, escreve no quadro negro, faz perguntas para os alunos sobre as anotações, e espera enquanto os alunos terminam seu trabalho escrito. Na sala de IM, o professor muda continuamente seu método de apresentação, de linguístico para espacial e para musical, e assim por diante, frequentemente combinando as inteligências de maneiras criativas. O professor de IM pode passar parte do

tempo falando e escrevendo no quadro negro mas também desenha no mesmo ou exhibe filmes para ilustrar uma ideia. Ele toca música em certa parte do dia para montar o cenário para uma atividade [...] Ele proporciona experiências práticas: faz os alunos se levantarem e se movimentarem, passarem adiante para algum artefato para trazer à vida real o material estudado ou construir algo tangível que revele seu entendimento. (ARMSTRONG, 2011, p. 61)

Na teoria das IM, existem materiais e métodos básicos de ensino, ou seja, instrumentos de ensino que vão muito além do modo tradicional de instrução do professor. Os quadros abaixo apresentam um resumo de técnicas e materiais que podem ser empregados para o ensino por meio das IM e foi desenvolvido por Armstrong (2011, p. 62 - 63).

Quadro A

INTELIGENCIA	ATIVIDADES DE ENSINO (EXEMPLOS)	MATERIAS DE ENSINO (EXEMPLOS)	ESTRATEGIAS INSTRUCIONAIS
Linguística	Palestras, discussões, jogos de palavras, narração de histórias, leitura em coral, redação de diário ou jornal	Livros, gravadores, computadores, conjuntos de impressão	Ler sobre uma coisa, escrever sobre ela, falar sobre ela, escutá-la
Lógico-Matemática	Enigmas, solução de problemas, experimentos científicos, cálculos mentais, jogos numéricos, pensamento crítico	Calculadoras, manipulativos matemáticos, equipamento de ciências, jogos matemáticos	Quantificar uma coisa, pensar criticamente sobre ela, colocá-la em uma estrutura lógica, experimentá-la.
Espacial	Apresentações visuais, atividades artísticas, jogos de imaginação, mapeamento mental, metáfora, visualização	Gráficos, mapas, vídeo, conjuntos de LEGO, materiais de arte, ilusões óticas, câmeras, biblioteca de quadros	Ver uma coisa, desenhá-la, visualizá-la, colori-la, mapeá-la mentalmente.
Corporal-Cinestésica	Aprendizagem prática, teatro, dança, esportes que ensinam, atividades táteis,	Instrumentos de construção, argila, equipamentos esportivos,	Construir uma coisa, atuá-la, tocá-la, senti-la, dança-la



	exercícios de relaxamento	manipulativos, recursos de aprendizagem tátil	
Musical	Aprendizagem rítmica, rapping, músicas que ensinam	Gravador, coleção de dvds, instrumentos musicais	Cantar uma coisa, fazer um rap com ela, escutá-la
Interpessoal	Aprendizagem cooperativa, tutora mento de colegas, envolvimento na comunidade, reuniões sociais, simulações	Jogos de tabuleiro, materiais para festas, acessórios para teatro	Ensinar uma coisa, colaborar nela, interagir com respeito a ela
Intrapessoal	Instrução individualizada, estudo independente, opções em curso de estudo, desenvolvimento da autoestima	Materiais de auto avaliação, diários, materiais para projetos	Conectar uma coisa à sua vida pessoal, fazer escolhas com relação a ela
Naturalista	Estudo da natureza, consciência ecológica, cuidado de animais	Plantas, animais, instrumentos (por exemplo, binóculos), instrumentos de jardinagem	Conectar algo a coisas vivas e a fenômenos naturais.

Quadro B

INTELIGENCIA	EXEMPLO DE MOVIMENTO EDUCACIONAL	EXEMPLO DE HABILIDADE DE APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR	EXEMPLO DE ATIVIDADE PARA
--------------	----------------------------------	--	---------------------------

			COMEÇAR UMA AULA
Linguística	Linguagem total	Ensinar por meio de narração de histórias	Uma palavra comprida no quadro negro
Lógico matemática	Pensamento crítico	Questionamento socrático	Propor um paradoxo lógico
Espacial	Pensamento crítico	Desenhar/mapear conceitos mentalmente	Pendurar na sala de aula uma imagem incomum
Corporal cinestésica	Aprendizagem prática	Usar gestos/expressões dramáticas	Passar pela turma um misterioso artefato
Musical	Sugestopedia	Usar a voz ritmicamente	Tocar uma música enquanto os alunos entram na sala
Interpessoal	Aprendizagem cooperativa	Interagir dinamicamente com os alunos	“Vire-se para um colega e compartilhe com ele...”
Intrapessoal	Instrução individualizada	Fazer uma apresentação com sentimento	“Feche os olhos e pense numa época da sua vida em que...”
Naturalista	Estudos ecológicos	Vincular um assunto de estudo a fenômenos naturais	Trazer uma planta ou animal interessante para estimular uma discussão sobre o assunto

Pode-se perceber que a teoria das IM proporciona um contexto em que os professores podem escolher qualquer habilidade, conteúdo, área, tema ou objetivo instrucional e desenvolver pelo menos oito maneiras de ensiná-lo.

Quanto ao planejamento das aulas, a teoria oferece abertura para que o planejamento seja diário, semanal, mensal ou até mesmo anual. O importante é que nele todos os alunos tenham suas inteligências mais fortes aproveitadas pelo menos parte do tempo.

A melhor forma de abordar o desenvolvimento do currículo usando a teoria das IM é pensar como podemos traduzir de uma inteligência para outra o material a ser ensinado. Em outras palavras, como podemos tomar um sistema simbólico linguístico, tal como a língua portuguesa, e traduzi-lo – não para outros códigos linguísticos, tal como o espanhol ou inglês, mas para as



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

linguagens de outras inteligências, como as imagens, a expressão física ou musical, símbolos ou conceitos lógicos, interações sociais e conexões intrapessoais. (ARMSTRONG, 2011, p. 66).

O professor pode fazer-se algumas perguntas para auxiliar no planejamento de IM. A partir de um determinado objetivo, ele pode perguntar em relação a Lógico-Matemática: Como posso introduzir números, cálculos, lógica, classificações ou habilidades de pensamento crítico? ; Linguística: Como posso usar a palavra falada ou escrita? ; Espacial: Como posso usar recursos visuais, visualizações, cor, arte ou metáfora?; Musical: Como posso introduzir a música ou os sons ambientais ou explicar pontos importantes numa estrutura rítmica ou melódica?; Corporal-Cinestésica: Como posso envolver todo o corpo ou usar experiências práticas?; Interpessoal: Como posso fazer com que os alunos compartilhem coisas com os colegas, envolvam-se na aprendizagem cooperativa ou em simulações em grande grupo?; Intrapessoal: Como posso evocar memórias pessoais, ou deixar os alunos escolherem? E assim por diante.

A partir das perguntas o professor pode selecionar atividades apropriadas, estabelecer um plano sequencial para melhor abordar as inteligências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir através deste artigo é e será sempre inconclusivo porque está nas mãos de docentes, também chamados formadores, e o sucesso de nossos alunos dependerá do sucesso de profissionais dispostos a pesquisar, buscar, aprender, compreender, ou seja, é um trabalho que envolve a construção do saber do profissional docente em parceria com o aluno.

As técnicas para um trabalho mais significativo estão disponíveis e ao alcance dos docentes.

O que se torna necessário é a disponibilidade de mudança por parte dos docentes, coordenadores e todos os envolvidos nesse processo, o que nem sempre é fácil.

Toda mudança requer muita pesquisa e estudo, alteração no modo de pensar, de agir e de viver dos envolvidos, pressupõe disponibilidade de tempo, vontade e compromisso com a profissão.

Pensando-se na transformação constante que o educador vive fica a indagação que deveria levar à exaustão do pensar: que homens e/ou profissionais a Universidade deve formar e para que sociedade serão formados.

A resposta a esses questionamentos está dentro de cada profissional docente que disponibiliza seu tempo e vontade na reflexão das práticas educacionais diárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades – construindo ideias**. São Paulo: Scipione, 2004.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CÁS, Danilo Da. **Manual teórico-prático para elaboração metodológica de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Ensino Profissional Editora, 2008.



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 -FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEFFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional: Crônicas e reflexões**. São Paulo: Edit. Senac, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A teoria das Inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

GOODLAD, J. **A place called school: Prospects for the future**. New York: McGraw-Hill, 1984.

TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Edit. Mackenzie; Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, M.A.M. **Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares**. 2010. Brasília. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2122/2091>> Acesso em 22 abr 2018.

MOREIRA, A.E.C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1**. 2014. Londrina. Disponível em:

<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2014/2014_-_MOREIRA_Ana_Elisa_Costa.pdf> Acesso em 22 abr 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

RADAELLI, T.M. **Competências e habilidades na prática pedagógica: necessidades e possibilidades**. 2016. Xaxim – SC. Disponível em:

<<http://www.celer.com.br/revistaconversatio/edicao/01/artigo2.pdf>> Acesso em 22 abr 2018.



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Ana Carla Nascimento Correa - FAAG²

Márcia Aparecida dos Santos- FAAG³

Eliane Moraes de Jesus Mani- FAAG⁴

RESUMO

A educação inclusiva impõe uma nova ordem ao modelo educacional brasileiro. Desta feita, estudantes que apresentam condições de deficiência e frequentam o ensino regular representam para a escola e professores um desafio, uma vez que a efetividade da inclusão escolar deve garantir a aprendizagem de todos alunos, o que se traduz como qualidade de ensino. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e deve atender as necessidades educacionais especiais das crianças por meio das adaptações e estratégias, as quais irão promover a inclusão escolar de alunos que apresentam condição de deficiência, tais como a paralisia cerebral. Este estudo teve como objetivo geral destacar a inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual na Educação Infantil. Já como objetivos específicos: ressaltar princípios e fundamentos da educação inclusiva e da inclusão escolar com ênfase no papel da Educação Infantil; evidenciar conceitos e características sobre a paralisia cerebral e suas implicações no processo de escolarização; apresentar desafios e perspectivas de escolas de Educação Infantil frente aos casos de alunos com paralisia cerebral. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica.

Palavras chaves: Inclusão Escolar. Educação Infantil. Paralisia Cerebral.

ABSTRACT

Inclusive Education imposes an order on the Brazilian educational model. In this way, students with disabilities who attend regular school represent a challenge for school and teachers, since the effectiveness of school inclusion should guarantee the learning of all students, which translates into quality of teaching. Early childhood

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. carla00_@outlook.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.marcia-.83@hotmail.com

⁴ Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutoranda e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

education is the first stage of basic education and must meet the special educational needs of children through adaptations and strategies that will promote the inclusion of students with disabilities, such as cerebral palsy. This study aimed to highlight the school inclusion of students with cerebral palsy associated with intellectual disability in Early Childhood Education. Already as specific objectives: highlight principles and foundations of inclusive education and school inclusion with emphasis on the role of early childhood education; evidence concepts and characteristics about cerebral palsy and its implications in the schooling process; present challenges and perspectives of Early Childhood schools in the case of students with cerebral palsy. Therefore, a bibliographical research was carried out.

Keywords: School Inclusion. Childhood Education. Cerebral Palsy.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2005). Se faz necessário que todas as escolas priorizem um ensino de qualidade, trabalhando de forma democrática, visando benefícios de seus alunos nesta etapa educacional.

Nas últimas décadas são muitas as mudanças no âmbito escolar nacional, pois a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o modelo escolar que, anteriormente a esse período era elitista, classificatório e excludente, assumiu uma postura inovadora sob a égide da democratização do ensino, cuja intencionalidade passou a se oferecer acesso à Educação para toda a população, indistintamente, afastando toda forma de preconceito e discriminação.

Em 1996, fortalecendo os princípios fundamentais de direitos humanos promulgados pela Carta Magna, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a fim de organizar e estruturar o funcionamento do cenário educacional brasileiro (BRASIL, 2005).

Ambos os documentos são os suportes legais que fundamentam os princípios da Educação sob uma perspectiva inclusiva, ou seja, que visa atender às necessidades educacionais individuais de cada aluno. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a escola se tornou um direito de todos, foram necessárias profundas modificações para se oferecer respostas educativas, por meio de oportunidades de

aprendizagem, considerando as particularidades de cada estudante, uma vez que de nada adianta dar acesso sem garantir permanência e aprendizagem de todos os alunos, com o compromisso da qualidade de ensino (FÁVERO, 2004).

Fávero (2004) destaca que a Constituição Federal elegeu vários fundamentos para o bem de todas as pessoas, inclusive garantindo o direito de igualdade e de permanência nas escolas.

O princípio inclusivo exige uma transformação de ordem filosófica, cultural, política e social. Tais intentos surgiram a partir de movimentos internacionais para estabelecer uma nova ordem social, pautada em Direitos Humanos, de inclusão social. Desse modo, considerando que o Brasil é signatário de todos os documentos internacionais que presam pelos princípios fundamentais de liberdade, igualdade e fraternidade, os reflexos das organizações mundiais influenciam as políticas públicas nacionais, aplicando-se à Educação os propósitos inclusivos e democráticos (BRASIL, 2005).

Todavia, não se trata de uma tarefa simples, uma vez que envolve uma gama de ações em todas as dimensões que envolvem o cenário escolar, em especial de acessibilidade de naturezas diversas, entre as quais, programática, arquitetônica, comunicacional, atitudinal, entre outras, para atender toda diversidade humana, composta de heterogeneidade e especificidades que exigem apoios para garantir o direito de cada estudante.

No contexto da educação inclusiva é direito da criança relacionar-se no ambiente escolar, participar do processo de aprendizagem, e estar incluído inteiramente em todas as atividades do currículo escolar. Todas as crianças têm que desfrutar de todas as atividades independentes de suas características individuais.

Nesta direção, destaca-se a importância da reorganização das escolas e das mudanças no ambiente escolar, justamente para que a equipe escolar possa atuar frente às diferenças, garantindo a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que demandam esforços coletivos para a inclusão escolar.

A inclusão escolar diz respeito ao acesso dos estudantes que historicamente ficaram à margem da Educação comum, pois as escolas eram divididas entre: escola regular e escola especial, ficando à cargo dessa segunda a escolarização de todos aqueles que não se ajustavam em um padrão de normalidade esperado para o ensino em contexto comum.

A LDBEN (BRASIL, 2005) posicionou a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas do ensino, apoiando o processo de inclusão escolar na perspectiva inclusiva. Nessa seara, definiram-se como público alvo da educação especial (PAEE) os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2005).

Diante da complexidade exposta e frente ao modelo educacional inclusivo, surge a cada dia a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre os mais diversos temas que envolvem os estudantes da educação especial (PAEE).

Sendo assim, neste estudo buscou-se compreender a condição de paralisia cerebral, visto que os estudantes acometidos por esse distúrbio apresentam necessidades educacionais diversas, e compete ao professor e toda a equipe escolar buscar alternativas educativas para oportunizar a aprendizagem, funcionalidade e desenvolvimento da criança.

Na Educação Infantil as ações educacionais possuem um caráter lúdico e estimulador para o desenvolvimento da criança. Entretanto, nos casos de inclusão escolar são necessárias adaptações importantes para favorecer a participação da criança em todas as atividades comuns para todos os estudantes.

No que diz respeito ao conceito de paralisia cerebral, Gersh (2007), postula que se trata de uma expressão abrangente para vários distúrbios que afetam a capacidade infantil para se mover, manter a postura e o equilíbrio. Esses distúrbios são causados por uma lesão cerebral que prejudica a capacidade do cérebro de controlar os movimentos dos músculos.

Nos dias atuais, observa-se um crescimento significativo de alunos com paralisia cerebral matriculados nas escolas em todo o Brasil, surgindo cada vez mais a necessidade de enfatizar as mudanças necessárias no ambiente escolar. Cabe à escola dar condições para o aprendizado desses alunos. O educador deve aprimorar seus conhecimentos de acordo com as necessidades do educando. Os alunos com paralisia cerebral quando estimulados, encorajados e aceitos no convívio social conseguem atingir bons resultados no seu desenvolvimento global, tanto no que diz respeito à funcionalidade, quanto à aprendizagem acadêmica (GERSH, 2007).

A escolarização de crianças com paralisia cerebral tem desafiado os espaços escolares e professores a repensar suas práticas pedagógicas. Nos casos que implicam nessa condição física há, em geral, uma limitação nos movimentos, na

postura e equilíbrio. Ainda, muitas vezes o distúrbio está associado à outras deficiências, como por exemplo, a intelectual, que envolve o desenvolvimento cognitivo da criança. Em geral, a paralisia cerebral resulta de uma lesão causada no cérebro, ocasionada no período gestacional, nascimento, ou até por situações ocorridas até os dois anos de idade da criança (GERSH, 2007).

Desta feita, justifica-se a importância social e acadêmica deste estudo para que se possa ampliar perspectivas, baseadas em conhecimentos e reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, em especial casos que compreendem a paralisia cerebral na Educação Infantil, justamente por representar um grande desafio para toda a equipe escolar, sobretudo para os professores.

Diante do exposto, aponta-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Quais os principais desafios enfrentados pelos professores para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual na Educação Infantil?

O objetivo geral do estudo se concentra em destacar a inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual na Educação Infantil. Os objetivos específicos são os de: ressaltar princípios e fundamentos da educação inclusiva e da inclusão escolar com ênfase no papel da Educação Infantil; evidenciar conceitos e características sobre a paralisia cerebral e suas implicações no processo de escolarização; apresentar desafios e perspectivas de escolas de Educação Infantil frente aos casos de alunos com paralisia cerebral.

Para tanto, para compor o escopo metodológico do estudo foi desenvolvida uma pesquisa do tipo bibliográfica à luz da literatura sobre as temáticas abordadas em tela.

De acordo com Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida à partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”.

O autor defende que este tipo de pesquisa tem como vantagem a possibilidade de o pesquisador compreender uma gama de fenômenos maior do que aquela que poderia pesquisar diretamente, sobretudo, quando se trata de temas amplos e complexos.

Apesar das inúmeras barreiras vivenciadas no ambiente escolar quanto a organização de um ambiente inclusivo são muitos os avanços que denotam, nos últimos anos, que a escola tem conquistado bons resultados frente aos casos de

alunos com paralisia cerebral. Vale evidenciar que na perspectiva inclusiva o acesso ao ensino regular está intrinsecamente ligado à permanência e aprendizagem de todos os alunos.

A seguir são apresentados os aspectos teóricos que fundamentam e compõem o estudo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: OPORTUNIDADES IGUAIS AOS IGUAIS E DESIGUAIS AOS DESIGUAIS

É possível afirmar que é na escola que se opera o saber universal, onde se é produzido historicamente pela sociedade. Neste espaço o aluno deve ampliar todo e qualquer conhecimento que traz de sua experiência pessoal, social e cultural, rompendo com toda forma de senso comum.

Neste sentido, o processo educacional escolar deve estimular a criança a compreender o mundo que a cerca, os fenômenos e comportamentos sociais, para que sua adaptação e funcionalidade se estabeleçam para a vida cidadã (BATISTA; MANTOAN, 2006).

No entanto, observa-se que embora a entrada de crianças com necessidades educacionais especiais na escola seja representada como um importante marco social, são inúmeros os aspectos para que a escola se torne efetivamente inclusiva. Essa realidade exige inúmeros esforços para suprir a necessidade de apoios e estratégias que possam favorecer o processo educacional de todos os estudantes, contemplando toda forma de diversidade de modo favorável e compatível com suas demandas pessoais para aprender.

Conforme a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que é denominada como Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, o conceito de deficiência é apresentado como:

[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, documento não paginado).

Na mesma direção é considerada pessoa com mobilidade reduzida aquela que apresenta:

[...] por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso (BRASIL, 2015)

Tornar uma escola flexível é uma tarefa que exige um trabalho coletivo da equipe escolar, uma vez que a composição de turmas de alunos é heterogênea, de modo que cada estudante possui características diferentes no modo de aprender e se comportar o que demanda apoios e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades educacionais especiais (SÁNCHEZ, 2003; FIORINI; MANZINI, 2014).

2.1 Educação Infantil Na Perspectiva Inclusiva: adaptações e estratégias para incluir todos os alunos

A adaptação de conteúdos na perspectiva inclusiva se caracteriza como uma condição de emancipação intelectual do aluno, que é uma consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, ou seja, a assimilação de novos conhecimentos, conforme as suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Diante do exposto, se faz necessário compreender que:

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 13).

Já ensinar é um ato coletivo, de modo que o professor disponibiliza a todos os alunos, sem distinção, o mesmo conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Fundamentado nos pressupostos da declaração de Salamanca (1994), especificamente em relação à educação especial, de que todos os alunos possam aprender juntos, sendo assim um direito também dos alunos com necessidades especiais, portanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo V – Da Educação Especial, Art. 58, nos diz que “[...] a modalidade de educação escolar é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 2005)

Ainda podemos observar que no Art. 59 (BRASIL, 2005)

Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 2005, documento não paginado).

Pode-se observar claramente a indicação do texto da Resolução nº 4, na Seção II - Educação Especial, Art. 29 (BRASIL, 2010), quando o texto descreve:

§2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010, documento não paginado).

A inclusão educacional do aluno com deficiência consiste em uma obrigatoriedade, cuja meta deve ser atingida de curto a longo prazo, no contexto educacional brasileiro, de modo que se faz necessário a importância de um trabalho em conjunto, envolvendo segmentos diferenciados da sociedade, bem como uma revisão da prática pedagógica e investimentos na formação continuada de professores. Assim, professores, gestores e funcionários devem agir coletivamente, mesmo sabendo que possuem papéis distintos.

Para tanto Leite; Perinotto, (2010 *apud* Leite; Martins, 2012, p. 119) afirmam que:

Tais mudanças devem acontecer com a adoção de procedimentos metodológicos que promovam: revisão crítica de posicionamento realizado pelo professor, balizando práticas a serem mantidas, revisadas e enxertadas em função das estratégias metodológicas empregadas, da concepção do processo de ensino aprendizagem, do referencial teórico adotado, da expectativa de desempenho acadêmico, da análise das políticas educacionais, do atendimento sobre as interações estabelecidas em sala de aula, professor e aluno, aluno é aluno, da análise, da proposta curricular, da atribuição das causas, das dificuldades do aprender, do objetivo de ensino, de trocas interativas sociais entre professores e alunos, entre outros fatores que propiciam ao professor uma leitura da importância da sua atuação, no processo de construção de conhecimentos (LEITE; PERINOTTO, 2010 *apud* Leite; Martins, 2012, p. 119).

A Resolução CNE/CP 1/2006, em seu Art. 5º, itens I, V e X (BRASIL, 2006), destaca que o licenciado em pedagogia deve ser formado para:

I atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...] V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, documento não paginado).

Segundo Mitler (2003 *apud* Leite; Martins, 2012, p. 24) nos diz que:

A inclusão educacional representa uma modificação nos ideais, nos valores, nas velhas crenças e práticas sociais. O olhar sobre as diferenças requer uma nova concepção de homem, de modo a considerar prioritariamente as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações de qualquer ser humano, inclusive das pessoas com deficiências (MITLER, 2003 *apud* LEITE; MARTINS, 2012, p. 24).

De acordo com o Ministério da Educação, usada como exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a inclusão não significa simplesmente matricular os educados com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 2001).

3 PARALISIA CEREBRAL: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL

Denominada como Encefalopatia Crônica Não Progressiva, a paralisia cerebral (PC), é definida como um distúrbio permanente não invariável do movimento e da postura, proveniente de lesões não progressivas no cérebro que iniciam nos primeiros anos de vida. É determinada pela mudança de movimentos posturais dos pacientes, em decorrência a uma lesão, ou disfunção do sistema nervoso central, não sendo causado por doença degenerativa (MOREIRA, 2012).

A coordenação motora de uma criança pode observar a cada mil nascidas, sendo mais comuns entre bebês prematuros, crianças com peso menor que 1,5 kg ao nascerem, problemas durante o estado gestacional e doenças que causem anormalidades no fluxo sanguíneo da placenta ou útero (MOREIRA, 2012).

Ainda, a morbidade aumentou nos países industrializados em função da redução da mortalidade perinatal, decorrente do aumento do índice de sobreviventes prematuros e com baixo peso (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

Sendo assim, o Ministério da Saúde (2006, p. 11) nos mostra que:

O dimensionamento da problemática da deficiência no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, é muito difícil em razão da inexistência quase total de dados e informações de abrangência nacional, produzidos sistematicamente, que retratam de forma atualizada a realidade do País nesta área (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 11).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que cerca de 10% da população de qualquer país em tempo de paz de algum tipo de deficiência, das quais: 5% são de deficiência mental; 2% de deficiência física; 1,5% de deficiência auditiva; 0,5% de deficiência visual; e 1% de deficiência múltipla. Com base nesses percentuais, estima-se que no Brasil existam 16 milhões de pessoas portadoras de deficiência (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

Ainda conforme Ministério da Saúde, (2006, p. 11):

Em alguns países, como os Estados Unidos e o Canadá, são consideradas pessoas com incapacidades todas aquelas que têm alguma desvantagem e/ou dificuldade de desempenho funcional, o que engloba a população de idosos e de portadores de doenças crônicas potencialmente incapacitantes (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 11).

Segundo Gersh (2007, p. 23) abaixo alguns fatores de risco para lesões cerebrais:

1 Fatores de risco pré-natais:

- Diabete ou hipertireoidismo maternos;
- Hipertensão arterial materna;
- Desnutrição materna;
- Convulsões ou deficiência mental maternos;
- Colo do útero incompetente (dilatação prematura), causando parto prematuro;
- Sangramento materno, originado por placenta prévia (condição em que a placenta recobre uma parte do colo do útero e causa sangramento quando este se dilata) ou abrupta placenta (descolamento prematuro da placenta da parede uterina).

2 Fatores de risco natais:

- Parto prematuro (menos de 37 semanas de gestação);
- Rompimento prolongado das membranas amnióticas, durante mais de 24 horas, ocasionando infecção fetal;
- Frequência cardíaca fetal gravemente deprimida (lenta) durante o parto, indicando sofrimento fetal;

- Apresentação anormal, como apresentação pélvica, facial ou transversa, que dificulta o parto.

3 Fatores de risco neonatais:

- Nascimento prematuro – quanto mais precoce for o parto, mais provável será que o bebê tenha dano cerebral;
- Asfixia – oxigênio insuficiente para o cérebro, devido a problemas respiratórios ou fluxo sanguíneo reduzido no cérebro;
- Meningite – infecção na superfície do cérebro;
- Convulsões causadas pela atividade elétrica anormal do cérebro;
- Hemorragia interventricular (IVH) – sangramento para os espaços internos do cérebro ou para o tecido cerebral;
- Encefalomalacia Peri ventricular (PVL) – dano ao tecido cerebral localizado em torno dos ventrículos (espaços preenchidos com fluido), devido à falta de oxigênio ou a problemas de fluxo sanguíneo (GERSH (2007, p. 23).

Ainda, podemos ver que Gersh (2007, p. 20) nos revela que os médicos utilizam termos variados para poder entender os tipos de movimentos involuntários que estão associados à paralisia cerebral extrapiramidal.

- Distonia – movimentos de torção do tronco ou de um membro inteiro lento e ritmado. A distonia também pode envolver posturas anormais, como uma forte rotação do tronco;
- Atetose – movimentos lentos de contorção, especialmente nos punhos, dedos das mãos e face;
- Coréia – movimentos abruptos, rápidos e desajeitados da cabeça, pescoço, braços ou pernas;
- Ataxia – instabilidade e falta de coordenação para ficar em pé e caminhar, bem como problemas de equilíbrio. As crianças com ataxia apresentam dano no cerebelo;
- Rigidez – tônus muscular extremamente alto em qualquer posição, combinado com movimentos muito limitados;
- Discinesia – termo geral para os movimentos involuntários, usado quando o tipo exato de movimento é difícil de classificar (GERSH, 2007, p. 20).

A paralisia cerebral tem como afetar o indivíduo de diferentes formas, dependendo muito do local onde o sistema nervoso afeta.

Para Duarte; Rabelo (2015, p. 15): “O portador apresenta alterações neuromusculares, como variações de tono muscular, persistência de reflexos primitivos, rigidez, espasticidade, entre outros”.

Tais alterações geralmente se manifestam com padrões específicos de postura e de movimentos que podem comprometer o desempenho funcional dessas crianças. Conseqüentemente, a paralisia cerebral pode interferir de forma importante na interação da criança em contextos relevantes, influenciando, assim, a aquisição e o desempenho não só de marcos motores básicos (rolar, sentar, engatinhar, andar),

mas também de atividades da rotina diária, como tomar banho, alimentar-se, vestir-se, locomover-se em ambientes variados, entre outras (DUARTE; RABELO, 2015).

Para Mancini; Alves; Schaper; Figueiredo; Sampaio; Coelho; Tirado (2004, p. 254), nos revelam que:

Embora a condição de paralisia cerebral possa resultar em alterações de certa forma previsíveis no sistema musculoesquelético, as manifestações funcionais dessa condição devem ser avaliadas individualmente, uma vez que o desempenho funcional é influenciado não só pelas propriedades intrínsecas da criança, mas também pelas demandas específicas da tarefa e pelas características do ambiente no qual a criança interage (MANCINI; ALVES; SCHAPER; FIGUEIREDO; SAMPAIO; COELHO; TIRADO, 2004, p. 254).

Portanto, podemos dizer que a criança com paralisia cerebral precisa e deve receber tratamento adequado ao longo do seu desenvolvimento, através de equipe especializada, garantindo assim a qualidade de vida dessas crianças, o tratamento deverá incluir médicos de várias áreas, fisioterapeutas, neurologistas, fonoaudiologia, pediatria, ortopedista, educador, entre outros, todos de extrema importância no desenvolvimento dessa criança.

A Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Art. 3º, I, entende-se por acessibilidade:

I acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, documento não paginado).

Ainda, na mesma Lei Art. 3º IV (BRASIL, 2015) podemos ter a melhor compreensão das dimensões da acessibilidade que é fundamental a clareza sobre os conceitos que delimitam o que se entende como barreiras:

IV barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros classificadas em:

- a) Urbanísticas – presentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) Arquitetônicas – as existentes nos edifícios públicos e privados;

- c) Nos transportes – presentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) Na comunicação e informação – entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que dificultem ou impossibilitem a expressão ou recebimento de mensagens e de informações por meio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015).

Quando a criança com paralisia cerebral recebe tratamentos adequados suas deficiências funcionais são diminuídas, cada criança tem uma necessidade individual e seu tratamento deverá ser de acordo com os especialistas.

3.1 A criança com paralisia cerebral e o processo escolar: eles aprendem?

Conforme Ministério da Educação e Cultura (MEC), todo tratamento dado aos alunos com paralisia cerebral na área escolar deve ser diferenciado, por sua vez relacionado com seus pares sem deficiência, para que isso garanta a permanência em sala de aula e a aprendizagem que são pressupostos dos conteúdos do currículo escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a inclusão escolar de alunos PAEE é um compromisso que deve permear a reformulação de toda forma de acessibilidade, incluindo as práticas pedagógicas, a fim de valorizar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos.

A inclusão escolar requer esforços coletivos entre professores que atuam no ensino regular e na Educação Especial, para favorecer a participação e aprendizagem do aluno PAEE, sobretudo, na sala de aula (BRASIL, 2008).

É papel da escola difundir o saber universal, logo deve saber lidar com o que há de particular na construção do conhecimento, para assim alcançar o seu objetivo. (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Para tanto, entre as ações de acessibilidade para a criança com paralisia cerebral deve ser ofertado pela escola o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento difere do ensino comum e visa contemplar as especificidades dos alunos com deficiência, complementando o processo educativo, em período diverso à frequência da sala de aula comum (BATISTA; MANTOAN, 2006).

No pensamento de Leite; Martins (2012, p.55) nos orienta que:

[...] o planejamento de ensino, ou até mesmo a organização curricular para esses alunos, pouco se constitui de atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento abstrato, entre outras, deixando com isso de promovê-las (LEITE; MARTINS, 2012, p.55).

O professor que atua no AEE é especializado na área da Educação Especial, e na sua prática irá privilegiar o desenvolvimento e a superação das limitações da criança com deficiência.

Assim, são organizados “recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Conforme nos informa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

Para Piaget (1979, p. 20):

O conhecimento tem início quando o recém-nascido, através de seus reflexos que fazem parte de sua bagagem hereditária, age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Ele se dedicou a estudar, a partir das estruturas iniciais do recém-nascido as sucessivas estruturações, discernindo um conjunto de etapas características, chamadas estágios ou níveis de conhecimento. Aos estágios correspondem certas estruturas cognitivas que, em cada um, são constituídas por novos esquemas de atividades cognitivas (Kesselring, 1990). Essa divisão em estágios não é arbitrária, mas corresponde a critérios bem definidos e a idade indicada em cada nível é relativa. (1979, p. 20)

Portanto em 1999, com o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1999):

[...] ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino,

ênfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Para tanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n  2/2001 (BRASIL, 2001), no Art. 2 , determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

O ambiente escolar pode favorecer o processo de aprendizagem de alunos com paralisia cerebral, pois possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades. Este ambiente deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o seu desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania (MELO; MARTINS, 2007).

Os alunos com paralisia cerebral devem ter um suporte adequado para permitir seu desenvolvimento escolar, os mesmos v o necessitar de recursos pedagógicos adaptados, adaptações no ambiente físico e adequa es nos mobiliário da escola, essas adequa es devem ter o objetivo de facilitar as atividades escolares realizadas pelos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e deverão proporcionar um posicionamento adequado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (MELO; MARTINS, 2007).

Seguno Gersh (2007, p. 24):

As crianç as com paralisia cerebral frequentemente têm transtornos de aprendizagem. Uma crianç a com esse distúrbio tem inteligência m dia ou acima da m dia, mas tem dificuldade para processar certos tipos de informa o. Por exemplo, pode ter dificuldade para seguir instru es orais ou distende de fazer os trabalhos escolares específicos, precisa de uma grande quantidade de apoio educativo para alcanç ar o seu potencial (GERSH, 2007, p. 24)

Nesse contexto   visto que os problemas de aprendizagem acabam por aparecer na idade pré-escolar ou nos primeiros anos escolares.

Gersh (2007, p. 25) ainda nos diz que:

Muitas vezes, resultam de dois outros problemas comuns em crianç as com paralisia cerebral: distúrbios visuoperceptivos ou distúrbios do desenvolvimento da linguagem.  s vezes, as crianç as pequenas com paralisia cerebral leve ou mínima superam sua paralisia cerebral, mas

desenvolvem transtornos de aprendizagem posteriormente (GERSH, 2007, p. 25).

As três possibilidades terapêuticas seriam de grande ajuda, pois com elas o desempenho escolar, a interação social e a autoestima da criança, são elevados ao máximo.

Gersh (2007, p. 25) então finaliza:

Quando é prescrita a medicação, no entanto, seus efeitos sobre a criança devem ser monitorizados cuidadosamente durante um período experimental, para determinar se seus benefícios compensam os possíveis efeitos colaterais, como problemas de sono, irritabilidade ou perda do apetite (GERSH, 2007, p. 25).

Tendo em vista que os acometimentos motores, cognitivos, comportamentais e sensoriais variam amplamente na paralisia cerebral, é importante considerar o impacto que esta patologia pode gerar na criança que frequenta a escola.

Pelosi (2008, *apud* Silva; Martinez; Santos, 2012) menciona que:

As limitações presentes nos alunos com deficiência física (destacando se a paralisia cerebral) podem incluir, ainda, utilizar as mãos para segurar objetos ou escrever, organizar a escrita espacialmente no papel, ler textos escritos com letras pequenas, letra cursiva, devido as dificuldades perceptivas. As dificuldades podem incluir, ainda, utilizar o computador sem adaptações, realizar atividades de vida diária como ir ao banheiro com independência ou se alimentar (PELOSI, 2008, *apud* Silva; Martinez; Santos, 2012).

O processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com paralisia cerebral está ligado a uma ação conjunta de profissionais de várias áreas que o atenderá dentro e fora da escola, juntamente com sua família. Um trabalho em conjunto vai proporcionar para esse aluno o seu desenvolvimento com qualidade de vida e sua aprendizagem será contínua e desenvolvida dentro de suas possibilidades, é preciso estimulação, por meio de habilitação e benefícios tecnológicos no próprio ambiente em que vivem.

A criança com paralisia cerebral não pode ficar em um mundo à parte para desenvolver suas habilidades motoras. A escola é para qualquer pessoa, e é um

espaço, por excelência, de interação natural, que oferece sentido e sentimento de pertença ao gênero humano.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A partir dos conceitos e características apresentadas sobre a paralisia cerebral cabe ressaltar a importância do professor se mobilizar para promover um ensino de qualidade para essas crianças.

Entre os principais desafios para o professor frente aos casos de Paralisia Cerebral está a descrença no processo de inclusão escolar, sobretudo pelo medo, sentimento de impotência, insegurança e outros aspectos que se compõem como barreiras para a inclusão escolar (TESSARO, 2005).

Os alunos com paralisia cerebral devem ser acompanhados por vários profissionais, incluindo aqueles do âmbito educacional (AMORIM; YAZLLE; ROSSETI-FERREIRA, 1999, *apud* RÉZIO, CUNHA; FORMIGA, 2012).

Por essa razão a inclusão escolar desse aluno implica em inúmeros desafios para a escola, família e serviços da saúde, uma vez que se faz necessário atender uma gama de aspectos específicos, tais como, organizacional, administrativo, de rotina, formação de professores, além de aspectos físicos ou arquitetônicos, com o propósito de oferecer condições de participação, em espaço comum, junto aos pares, para a aprendizagem, desenvolvimento, para avanços com desempenho rumo ao máximo de independência e autonomia na vida.

De acordo com Shepherd (1996) esse acometimento não prejudica o desempenho cognitivo, que se mantém preservado, apesar da lesão cerebral na maior parte dos casos.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo Melo; Martins (2007, p. 264) destaca que:

O ambiente escolar regular pode favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com PC, porque possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades. Por isso este ambiente deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania (MELO; MARTINS, 2007, p. 264).

Vale ressaltar que ao passo que são oferecidos recursos para adaptação, em âmbito curricular ou físico, são proporcionadas condições para o ensino de qualidade, em uma perspectiva de equidade educacional para a criança com paralisia cerebral, que pode, a partir dos aparatos necessários, ter um bom desenvolvimento escolar.

Assim, as referidas adaptações têm por objetivo facilitar e possibilitar as atividades escolares realizadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando um comportamento adequado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (OLIVEIRA, 2007).

Sendo assim, a perspectiva tem mudado o cenário educacional das escolas, ampliando condições pedagógicas oferecidas pela ação dos professores, a fim de facilitar o acesso e o desenvolvimento do aluno PAEE, por meio da tecnologia assistiva e outros aliados do professor no processo educacional do estudante com paralisia cerebral.

Os desafios não podem ser vistos como obstáculos, e o aprimoramento dos profissionais da educação é essencial para a efetivação do processo de inclusão nas escolas (GOMES; BARBOSA, 2006 *apud* RÉZIO, CUNHA; FORMIGA, 2012).

Toda criança que recebe o maior nível de independência funcional e no desempenho na função motora, acabam recebendo menos adaptações e assistência no ensino escolar, do mesmo modo crianças dependentes na funcionalidade e na motricidade grossa, acabam tendo mais dificuldades nas relações sociais e adaptação escolar. (RÉZIO, CUNHA; FORMIGA, 2012, p. 610)

Portanto, se faz necessário uma reestruturação entre profissionais da área de saúde e da educação, que as políticas públicas educacionais e de saúde promovam a educação inclusiva de maneira operacional e racional.

4.1 Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral

Vimos que na educação inclusiva há vários processos a serem enfrentados no cotidiano de um ambiente escolar, haja vista que para um aprimoramento e um bom resultado frente ao progresso do aluno PAEE, sobretudo o aluno com paralisia cerebral (PC), desta forma o corpo docente vem definindo estratégias para que se concretize o ensino aprendizagem.

Com o propósito de se obter êxito na inclusão de alunos PAEE, a primeira estratégia de ensino que favorece o aluno é a total reestruturação do ambiente escolar, modificações que visam a acessibilidade, a segurança e a autonomia.

Segundo Melo e Martins (2007, p. 126):

Considerando que a maioria dos alunos com paralisia cerebral pode fazer uso de ajudas técnicas para auxiliar na sua locomoção, a eliminação das barreiras arquitetônicas constitui-se num fator determinante para assegurar sua mobilidade com autonomia no meio escolar (MELO; MARTINS, 2007, p. 126).

Do mesmo modo que o espaço físico da escola se adapta às necessidades dos alunos, concomitantemente, professores também desenvolvem suas estratégias de ensino para se obter avanços no desenvolvimento das habilidades entre outros aspectos, por exemplo o cognitivo e físico (MELO; MARTINS, 2007).

Professores também traçam estratégias de ensino, primeiramente investe em planejamento, trabalhando em conjunto com o professor regular e buscando apoio e participação de familiares.

Para Melo e Martins, (2007, p. 124):

Às vezes, essa ausência ocorre pelo próprio desconhecimento da existência desses recursos e, até mesmo, de que alguns deles podem ser criados ou adaptados pelos próprios professores sem dispêndio financeiro.

Dentre essas estratégias, são desenvolvidas metodologias simples, mas de grande eficácia para o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), como por exemplo, fixas de rotina, para assimilar as atividades; lápis mais grossos ou engrossados com EVA ou fitas, para o aluno com dificuldade motora poder escrever; promover junto ao professor regular a dinâmica de grupo onde todos os alunos sem deficiência possam sentar-se com o aluno com deficiência para a socialização, conscientização e para aumentar a autoestima e a confiança do aluno PAEE (MELO; MARTINS, 2007).

A importância de promover com antecipação tais métodos adaptados e poder usar esses recursos em todos os ambientes considerados necessários a esse aluno elimina qualquer tipo de segregação promovendo total acesso ao ensino (BRASIL, 2012).

Dentre os vários aspectos de favorecer a inclusão, a família é de extrema importância, pois só darão certo essas estratégias de ensino se familiares proporcionarem aos alunos PAEE, além do acesso pedagógico, o acesso a serviços especializados com equipes multidisciplinares. “A inclusão exige o envolvimento de todos os profissionais que atendem esses alunos nos diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento” (DURCE, K., *et al.*,2006).

Para trabalhar com alunos com paralisia cerebral, constantemente estratégias de ensino e materiais, são desenvolvidos e direcionados a eles (PAEE), todavia ao mesmo tempo em que esse material pode ser trabalhado com os demais alunos como estratégia de ensino promovendo a política inclusiva e a inclusão de todos nas salas de aulas regulares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão dos alunos com paralisia cerebral se faz necessária para o seu pleno desenvolvimento social, motor e intelectual. Essa inclusão deve acontecer de forma consciente, buscando não só a aprendizagem, mas também a qualidade de vida desses alunos. Todos os profissionais devem estar atentos e capacitados para atender às suas necessidades básicas, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade. Por esse motivo a formação continuada se faz necessária.

A escola deve ser democrática, buscando a participação de todo o ambiente das escolas. Antes de receber os alunos com paralisia cerebral, devem estar adaptados diante de suas necessidades básicas. A escola deverá garantir materiais adaptados, currículo diferenciado, profissionais qualificados.

O desenvolvimento no processo educacional dos alunos com paralisia cerebral vai depender da gravidade da doença, mas se todos trabalham de forma unida, buscando um único objetivo, o aprendizado desses alunos poderá ocorrer de forma continuada de acordo com suas limitações.

O cotidiano escolar têm encontrado possibilidades ao desafio da escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial. Parece-nos que dois princípios são fundantes para as suas práticas pedagógicas: assumir a educação como direito social e apostar na escolarização e na educabilidade de todas as

pessoas. Nesse sentido, a ação docente constitui-se como um possível movimento para a significação desses alunos como sujeitos de conhecimento.

Os resultados apontaram para a importância de a escola promover condições de acessibilidade e respeito à diversidade humana para garantir a permanência e aprendizagem, para além do acesso, de alunos com paralisia cerebral.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da república federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** (Estatuto da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento orientador programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, SECADI, Diretoria de Política de Educação Especial, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 mai. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Portal MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Conselho nacional de educação conselho pleno**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em 22 mai. 2018.

DUARTE, M. P.; RABELLO, L. M. Conceito neuroevolutivo bobath e a facilitação neuromuscular proprioceptiva como forma de tratamento para crianças com encefalopatia crônica não progressiva na infância. **Revista científica da faculdade de educação e meio ambiente**. 6(1): 14-26, jan./jun. 2015. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/283497979_Conceito_neuroevolutivo_Bobath_e_a_Facilitacao_Neuromuscular_Proprioceptiva_como_forma_de_tratamento_para_crianças_com_encefalopatia_cronica_nao_progressiva_da_infancia> Acesso em: 15 mai. 2018.

DURCE, K.; FERREIRA, C. A. S.; PEREIRA, P. S.; SOUZA, B. B. A atuação da fisioterapia na inclusão de crianças deficientes físicas em escolas regulares: uma revisão da literatura. **Revista o mundo da saúde**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 156-159, 2006.

FÁVERO, E. A. G. Direito a educação das pessoas com deficiências. **Revista de estudos jurídicos**. Brasília, DF, n. 26, jul./set. 2004.

FIORINI, M. L. S.; MANZINE, E. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista brasileira de educação especial**. v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

GERSH, E. O que é paralisia cerebral? *In*: Geralis, Elaine. **Crianças com paralisia cerebral**: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-34.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. 2012. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília, SP: Oficina Universitária. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-fundamentos_leite_martins2012.pdf> Acesso em: 15 mai. 2018.

MANCINI, M. C. ALVES, A. C. M.; SCHAPER, C. FIGUEIREDO E. M. SAMPAIO, R. F. COELHO, Z. A. C. TIRADO, M. G. A. Gravidade da paralisia cerebral e

desempenho funcional. **Revista brasileira de fisioterapia**. v. 8, n. 3, 2004.
Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/pc-e-desempenho-funcional.pdf>> Acesso em: 16 mai. 2018.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. **Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola**. Revista brasileira de educação especial. Marília, SP, v. 13, n. 1, p.111-130, 2007.

MINISTÉRIO DA SAUDE. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Manual de legislação em saúde da pessoa com deficiência**. 2. ed. Brasília, DF, 2006.

MOREIRA, D. M. Paralisia Cerebral. **MOREIRA, 2012: navegando e aprendendo**. 2012. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/neurologia/paralisia-cerebral/>> Acesso em: 13 mai. 2018.

OLIVEIRA, F. T. **Estudo do mobiliário escolar durante o desempenho de atividades lúdicas por alunos com paralisia cerebral espástica**. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2007. Disponível em: <http://www.marília.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Dissertacoes/oliveira_ft_ms_mar.pdf> Acesso em: 22 maio 2018.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RÉZIO, G. S; CUNHA, J. O. V.; FORMIGA, C. K. M. R. Estudo da independência funcional, motricidade e inserção escolar de crianças com paralisia cerebral. **Revista brasileira educação especial**, Marília, SP, v. 18, n. 4, p. 601-614, out./dez., 2012.

SÁNCHEZ, P. **Educación inclusiva: uma escuela para todos**. Málaga: Archidona Aljibe, 2003.

SHEPHERD, R. B. **Fisioterapia em pediatria**. São Paulo: Santos, 1996.

SILVA, D. B. R.; MARTINEZ, C. M. S.; SANTOS, J. L. F. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Revista brasileira de educação especial**. v.18, n.1, Marília, SP, jan./mar. 2012.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Ana Carla Nascimento Correa - FAAG²

Márcia Aparecida dos Santos- FAAG³

Eliane Moraes de Jesus Mani- FAAG⁴

RESUMO

A educação inclusiva impõe uma nova ordem ao modelo educacional brasileiro. Desta feita, estudantes que apresentam condições de deficiência e frequentam o ensino regular representam para a escola e professores um desafio, uma vez que a efetividade da inclusão escolar deve garantir a aprendizagem de todos alunos, o que se traduz como qualidade de ensino. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e deve atender as necessidades educacionais especiais das crianças por meio das adaptações e estratégias, as quais irão promover a inclusão escolar de alunos que apresentam condição de deficiência, tais como a paralisia cerebral. Este estudo teve como objetivo geral destacar a inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual na Educação Infantil. Já como objetivos específicos: ressaltar princípios e fundamentos da educação inclusiva e da inclusão escolar com ênfase no papel da Educação Infantil; evidenciar conceitos e características sobre a paralisia cerebral e suas implicações no processo de escolarização; apresentar desafios e perspectivas de escolas de Educação Infantil frente aos casos de alunos com paralisia cerebral. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica.

Palavras chaves: Inclusão Escolar. Educação Infantil. Paralisia Cerebral.

ABSTRACT

Inclusive Education imposes an order on the Brazilian educational model. In this way, students with disabilities who attend regular school represent a challenge for school and teachers, since the effectiveness of school inclusion should guarantee the learning of all students, which translates into quality of teaching. Early childhood

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. carla00_@outlook.com

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.marcia-.83@hotmail.com

⁴ Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutoranda e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

education is the first stage of basic education and must meet the special educational needs of children through adaptations and strategies that will promote the inclusion of students with disabilities, such as cerebral palsy. This study aimed to highlight the school inclusion of students with cerebral palsy associated with intellectual disability in Early Childhood Education. Already as specific objectives: highlight principles and foundations of inclusive education and school inclusion with emphasis on the role of early childhood education; evidence concepts and characteristics about cerebral palsy and its implications in the schooling process; present challenges and perspectives of Early Childhood schools in the case of students with cerebral palsy. Therefore, a bibliographical research was carried out.

Keywords: School Inclusion. Childhood Education. Cerebral Palsy.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2005). Se faz necessário que todas as escolas priorizem um ensino de qualidade, trabalhando de forma democrática, visando benefícios de seus alunos nesta etapa educacional.

Nas últimas décadas são muitas as mudanças no âmbito escolar nacional, pois a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o modelo escolar que, anteriormente a esse período era elitista, classificatório e excludente, assumiu uma postura inovadora sob a égide da democratização do ensino, cuja intencionalidade passou a se oferecer acesso à Educação para toda a população, indistintamente, afastando toda forma de preconceito e discriminação.

Em 1996, fortalecendo os princípios fundamentais de direitos humanos promulgados pela Carta Magna, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a fim de organizar e estruturar o funcionamento do cenário educacional brasileiro (BRASIL, 2005).

Ambos os documentos são os suportes legais que fundamentam os princípios da Educação sob uma perspectiva inclusiva, ou seja, que visa atender às necessidades educacionais individuais de cada aluno. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a escola se tornou um direito de todos, foram necessárias profundas modificações para se oferecer respostas educativas, por meio de oportunidades de

aprendizagem, considerando as particularidades de cada estudante, uma vez que de nada adianta dar acesso sem garantir permanência e aprendizagem de todos os alunos, com o compromisso da qualidade de ensino (FÁVERO, 2004).

Fávero (2004) destaca que a Constituição Federal elegeu vários fundamentos para o bem de todas as pessoas, inclusive garantindo o direito de igualdade e de permanência nas escolas.

O princípio inclusivo exige uma transformação de ordem filosófica, cultural, política e social. Tais intentos surgiram a partir de movimentos internacionais para estabelecer uma nova ordem social, pautada em Direitos Humanos, de inclusão social. Desse modo, considerando que o Brasil é signatário de todos os documentos internacionais que presam pelos princípios fundamentais de liberdade, igualdade e fraternidade, os reflexos das organizações mundiais influenciam as políticas públicas nacionais, aplicando-se à Educação os propósitos inclusivos e democráticos (BRASIL, 2005).

Todavia, não se trata de uma tarefa simples, uma vez que envolve uma gama de ações em todas as dimensões que envolvem o cenário escolar, em especial de acessibilidade de naturezas diversas, entre as quais, programática, arquitetônica, comunicacional, atitudinal, entre outras, para atender toda diversidade humana, composta de heterogeneidade e especificidades que exigem apoios para garantir o direito de cada estudante.

No contexto da educação inclusiva é direito da criança relacionar-se no ambiente escolar, participar do processo de aprendizagem, e estar incluído inteiramente em todas as atividades do currículo escolar. Todas as crianças têm que desfrutar de todas as atividades independentes de suas características individuais.

Nesta direção, destaca-se a importância da reorganização das escolas e das mudanças no ambiente escolar, justamente para que a equipe escolar possa atuar frente às diferenças, garantindo a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles que demandam esforços coletivos para a inclusão escolar.

A inclusão escolar diz respeito ao acesso dos estudantes que historicamente ficaram à margem da Educação comum, pois as escolas eram divididas entre: escola regular e escola especial, ficando à cargo dessa segunda a escolarização de todos aqueles que não se ajustavam em um padrão de normalidade esperado para o ensino em contexto comum.

A LDBEN (BRASIL, 2005) posicionou a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas do ensino, apoiando o processo de inclusão escolar na perspectiva inclusiva. Nessa seara, definiram-se como público alvo da educação especial (PAEE) os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2005).

Diante da complexidade exposta e frente ao modelo educacional inclusivo, surge a cada dia a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre os mais diversos temas que envolvem os estudantes da educação especial (PAEE).

Sendo assim, neste estudo buscou-se compreender a condição de paralisia cerebral, visto que os estudantes acometidos por esse distúrbio apresentam necessidades educacionais diversas, e compete ao professor e toda a equipe escolar buscar alternativas educativas para oportunizar a aprendizagem, funcionalidade e desenvolvimento da criança.

Na Educação Infantil as ações educacionais possuem um caráter lúdico e estimulador para o desenvolvimento da criança. Entretanto, nos casos de inclusão escolar são necessárias adaptações importantes para favorecer a participação da criança em todas as atividades comuns para todos os estudantes.

No que diz respeito ao conceito de paralisia cerebral, Gersh (2007), postula que se trata de uma expressão abrangente para vários distúrbios que afetam a capacidade infantil para se mover, manter a postura e o equilíbrio. Esses distúrbios são causados por uma lesão cerebral que prejudica a capacidade do cérebro de controlar os movimentos dos músculos.

Nos dias atuais, observa-se um crescimento significativo de alunos com paralisia cerebral matriculados nas escolas em todo o Brasil, surgindo cada vez mais a necessidade de enfatizar as mudanças necessárias no ambiente escolar. Cabe à escola dar condições para o aprendizado desses alunos. O educador deve aprimorar seus conhecimentos de acordo com as necessidades do educando. Os alunos com paralisia cerebral quando estimulados, encorajados e aceitos no convívio social conseguem atingir bons resultados no seu desenvolvimento global, tanto no que diz respeito à funcionalidade, quanto à aprendizagem acadêmica (GERSH, 2007).

A escolarização de crianças com paralisia cerebral tem desafiado os espaços escolares e professores a repensar suas práticas pedagógicas. Nos casos que implicam nessa condição física há, em geral, uma limitação nos movimentos, na

postura e equilíbrio. Ainda, muitas vezes o distúrbio está associado à outras deficiências, como por exemplo, a intelectual, que envolve o desenvolvimento cognitivo da criança. Em geral, a paralisia cerebral resulta de uma lesão causada no cérebro, ocasionada no período gestacional, nascimento, ou até por situações ocorridas até os dois anos de idade da criança (GERSH, 2007).

Desta feita, justifica-se a importância social e acadêmica deste estudo para que se possa ampliar perspectivas, baseadas em conhecimentos e reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular, em especial casos que compreendem a paralisia cerebral na Educação Infantil, justamente por representar um grande desafio para toda a equipe escolar, sobretudo para os professores.

Diante do exposto, aponta-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Quais os principais desafios enfrentados pelos professores para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual na Educação Infantil?

O objetivo geral do estudo se concentra em destacar a inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral associada à deficiência intelectual na Educação Infantil. Os objetivos específicos são os de: ressaltar princípios e fundamentos da educação inclusiva e da inclusão escolar com ênfase no papel da Educação Infantil; evidenciar conceitos e características sobre a paralisia cerebral e suas implicações no processo de escolarização; apresentar desafios e perspectivas de escolas de Educação Infantil frente aos casos de alunos com paralisia cerebral.

Para tanto, para compor o escopo metodológico do estudo foi desenvolvida uma pesquisa do tipo bibliográfica à luz da literatura sobre as temáticas abordadas em tela.

De acordo com Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida à partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”.

O autor defende que este tipo de pesquisa tem como vantagem a possibilidade de o pesquisador compreender uma gama de fenômenos maior do que aquela que poderia pesquisar diretamente, sobretudo, quando se trata de temas amplos e complexos.

Apesar das inúmeras barreiras vivenciadas no ambiente escolar quanto a organização de um ambiente inclusivo são muitos os avanços que denotam, nos últimos anos, que a escola tem conquistado bons resultados frente aos casos de

alunos com paralisia cerebral. Vale evidenciar que na perspectiva inclusiva o acesso ao ensino regular está intrinsecamente ligado à permanência e aprendizagem de todos os alunos.

A seguir são apresentados os aspectos teóricos que fundamentam e compõem o estudo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: OPORTUNIDADES IGUAIS AOS IGUAIS E DESIGUAIS AOS DESIGUAIS

É possível afirmar que é na escola que se opera o saber universal, onde se é produzido historicamente pela sociedade. Neste espaço o aluno deve ampliar todo e qualquer conhecimento que traz de sua experiência pessoal, social e cultural, rompendo com toda forma de senso comum.

Neste sentido, o processo educacional escolar deve estimular a criança a compreender o mundo que a cerca, os fenômenos e comportamentos sociais, para que sua adaptação e funcionalidade se estabeleçam para a vida cidadã (BATISTA; MANTOAN, 2006).

No entanto, observa-se que embora a entrada de crianças com necessidades educacionais especiais na escola seja representada como um importante marco social, são inúmeros os aspectos para que a escola se torne efetivamente inclusiva. Essa realidade exige inúmeros esforços para suprir a necessidade de apoios e estratégias que possam favorecer o processo educacional de todos os estudantes, contemplando toda forma de diversidade de modo favorável e compatível com suas demandas pessoais para aprender.

Conforme a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que é denominada como Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, o conceito de deficiência é apresentado como:

[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, documento não paginado).

Na mesma direção é considerada pessoa com mobilidade reduzida aquela que apresenta:

[...] por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso (BRASIL, 2015)

Tornar uma escola flexível é uma tarefa que exige um trabalho coletivo da equipe escolar, uma vez que a composição de turmas de alunos é heterogênea, de modo que cada estudante possui características diferentes no modo de aprender e se comportar o que demanda apoios e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades educacionais especiais (SÁNCHEZ, 2003; FIORINI; MANZINI, 2014).

2.1 Educação Infantil Na Perspectiva Inclusiva: adaptações e estratégias para incluir todos os alunos

A adaptação de conteúdos na perspectiva inclusiva se caracteriza como uma condição de emancipação intelectual do aluno, que é uma consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, ou seja, a assimilação de novos conhecimentos, conforme as suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Diante do exposto, se faz necessário compreender que:

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 13).

Já ensinar é um ato coletivo, de modo que o professor disponibiliza a todos os alunos, sem distinção, o mesmo conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Fundamentado nos pressupostos da declaração de Salamanca (1994), especificamente em relação à educação especial, de que todos os alunos possam aprender juntos, sendo assim um direito também dos alunos com necessidades especiais, portanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo V – Da Educação Especial, Art. 58, nos diz que “[...] a modalidade de educação escolar é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 2005)

Ainda podemos observar que no Art. 59 (BRASIL, 2005)

Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 2005, documento não paginado).

Pode-se observar claramente a indicação do texto da Resolução nº 4, na Seção II - Educação Especial, Art. 29 (BRASIL, 2010), quando o texto descreve:

§2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010, documento não paginado).

A inclusão educacional do aluno com deficiência consiste em uma obrigatoriedade, cuja meta deve ser atingida de curto a longo prazo, no contexto educacional brasileiro, de modo que se faz necessário a importância de um trabalho em conjunto, envolvendo segmentos diferenciados da sociedade, bem como uma revisão da prática pedagógica e investimentos na formação continuada de professores. Assim, professores, gestores e funcionários devem agir coletivamente, mesmo sabendo que possuem papéis distintos.

Para tanto Leite; Perinotto, (2010 *apud* Leite; Martins, 2012, p. 119) afirmam que:

Tais mudanças devem acontecer com a adoção de procedimentos metodológicos que promovam: revisão crítica de posicionamento realizado pelo professor, balizando práticas a serem mantidas, revisadas e enxertadas em função das estratégias metodológicas empregadas, da concepção do processo de ensino aprendizagem, do referencial teórico adotado, da expectativa de desempenho acadêmico, da análise das políticas educacionais, do atendimento sobre as interações estabelecidas em sala de aula, professor e aluno, aluno é aluno, da análise, da proposta curricular, da atribuição das causas, das dificuldades do aprender, do objetivo de ensino, de trocas interativas sociais entre professores e alunos, entre outros fatores que propiciam ao professor uma leitura da importância da sua atuação, no processo de construção de conhecimentos (LEITE; PERINOTTO, 2010 *apud* Leite; Martins, 2012, p. 119).

A Resolução CNE/CP 1/2006, em seu Art. 5º, itens I, V e X (BRASIL, 2006), destaca que o licenciado em pedagogia deve ser formado para:

I atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...] V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, documento não paginado).

Segundo Mitler (2003 *apud* Leite; Martins, 2012, p. 24) nos diz que:

A inclusão educacional representa uma modificação nos ideais, nos valores, nas velhas crenças e práticas sociais. O olhar sobre as diferenças requer uma nova concepção de homem, de modo a considerar prioritariamente as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações de qualquer ser humano, inclusive das pessoas com deficiências (MITLER, 2003 *apud* LEITE; MARTINS, 2012, p. 24).

De acordo com o Ministério da Educação, usada como exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 2001).

3 PARALISIA CEREBRAL: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL

Denominada como Encefalopatia Crônica Não Progressiva, a paralisia cerebral (PC), é definida como um distúrbio permanente não invariável do movimento e da postura, proveniente de lesões não progressivas no cérebro que iniciam nos primeiros anos de vida. É determinada pela mudança de movimentos posturais dos pacientes, em decorrência a uma lesão, ou disfunção do sistema nervoso central, não sendo causado por doença degenerativa (MOREIRA, 2012).

A coordenação motora de uma criança pode observar a cada mil nascidas, sendo mais comuns entre bebês prematuros, crianças com peso menor que 1,5 kg ao nascerem, problemas durante o estado gestacional e doenças que causem anormalidades no fluxo sanguíneo da placenta ou útero (MOREIRA, 2012).

Ainda, a morbidade aumentou nos países industrializados em função da redução da mortalidade perinatal, decorrente do aumento do índice de sobreviventes prematuros e com baixo peso (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

Sendo assim, o Ministério da Saúde (2006, p. 11) nos mostra que:

O dimensionamento da problemática da deficiência no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, é muito difícil em razão da inexistência quase total de dados e informações de abrangência nacional, produzidos sistematicamente, que retratam de forma atualizada a realidade do País nesta área (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 11).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que cerca de 10% da população de qualquer país em tempo de paz de algum tipo de deficiência, das quais: 5% são de deficiência mental; 2% de deficiência física; 1,5% de deficiência auditiva; 0,5% de deficiência visual; e 1% de deficiência múltipla. Com base nesses percentuais, estima-se que no Brasil existam 16 milhões de pessoas portadoras de deficiência (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

Ainda conforme Ministério da Saúde, (2006, p. 11):

Em alguns países, como os Estados Unidos e o Canadá, são consideradas pessoas com incapacidades todas aquelas que têm alguma desvantagem e/ou dificuldade de desempenho funcional, o que engloba a população de idosos e de portadores de doenças crônicas potencialmente incapacitantes (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 11).

Segundo Gersh (2007, p. 23) abaixo alguns fatores de risco para lesões cerebrais:

1 Fatores de risco pré-natais:

- Diabete ou hipertireoidismo maternos;
- Hipertensão arterial materna;
- Desnutrição materna;
- Convulsões ou deficiência mental maternos;
- Colo do útero incompetente (dilatação prematura), causando parto prematuro;
- Sangramento materno, originado por placenta prévia (condição em que a placenta recobre uma parte do colo do útero e causa sangramento quando este se dilata) ou abrupta placenta (descolamento prematuro da placenta da parede uterina).

2 Fatores de risco natais:

- Parto prematuro (menos de 37 semanas de gestação);
- Rompimento prolongado das membranas amnióticas, durante mais de 24 horas, ocasionando infecção fetal;
- Frequência cardíaca fetal gravemente deprimida (lenta) durante o parto, indicando sofrimento fetal;

- Apresentação anormal, como apresentação pélvica, facial ou transversa, que dificulta o parto.

3 Fatores de risco neonatais:

- Nascimento prematuro – quanto mais precoce for o parto, mais provável será que o bebê tenha dano cerebral;
- Asfixia – oxigênio insuficiente para o cérebro, devido a problemas respiratórios ou fluxo sanguíneo reduzido no cérebro;
- Meningite – infecção na superfície do cérebro;
- Convulsões causadas pela atividade elétrica anormal do cérebro;
- Hemorragia interventricular (IVH) – sangramento para os espaços internos do cérebro ou para o tecido cerebral;
- Encefalomalacia Peri ventricular (PVL) – dano ao tecido cerebral localizado em torno dos ventrículos (espaços preenchidos com fluido), devido à falta de oxigênio ou a problemas de fluxo sanguíneo (GERSH (2007, p. 23).

Ainda, podemos ver que Gersh (2007, p. 20) nos revela que os médicos utilizam termos variados para poder entender os tipos de movimentos involuntários que estão associados à paralisia cerebral extrapiramidal.

- Distonia – movimentos de torção do tronco ou de um membro inteiro lento e ritmado. A distonia também pode envolver posturas anormais, como uma forte rotação do tronco;
- Atetose – movimentos lentos de contorção, especialmente nos punhos, dedos das mãos e face;
- Coréia – movimentos abruptos, rápidos e desajeitados da cabeça, pescoço, braços ou pernas;
- Ataxia – instabilidade e falta de coordenação para ficar em pé e caminhar, bem como problemas de equilíbrio. As crianças com ataxia apresentam dano no cerebelo;
- Rigidez – tônus muscular extremamente alto em qualquer posição, combinado com movimentos muito limitados;
- Discinesia – termo geral para os movimentos involuntários, usado quando o tipo exato de movimento é difícil de classificar (GERSH, 2007, p. 20).

A paralisia cerebral tem como afetar o indivíduo de diferentes formas, dependendo muito do local onde o sistema nervoso afeta.

Para Duarte; Rabelo (2015, p. 15): “O portador apresenta alterações neuromusculares, como variações de tono muscular, persistência de reflexos primitivos, rigidez, espasticidade, entre outros”.

Tais alterações geralmente se manifestam com padrões específicos de postura e de movimentos que podem comprometer o desempenho funcional dessas crianças. Conseqüentemente, a paralisia cerebral pode interferir de forma importante na interação da criança em contextos relevantes, influenciando, assim, a aquisição e o desempenho não só de marcos motores básicos (rolar, sentar, engatinhar, andar),

mas também de atividades da rotina diária, como tomar banho, alimentar-se, vestir-se, locomover-se em ambientes variados, entre outras (DUARTE; RABELO, 2015).

Para Mancini; Alves; Schaper; Figueiredo; Sampaio; Coelho; Tirado (2004, p. 254), nos revelam que:

Embora a condição de paralisia cerebral possa resultar em alterações de certa forma previsíveis no sistema musculoesquelético, as manifestações funcionais dessa condição devem ser avaliadas individualmente, uma vez que o desempenho funcional é influenciado não só pelas propriedades intrínsecas da criança, mas também pelas demandas específicas da tarefa e pelas características do ambiente no qual a criança interage (MANCINI; ALVES; SCHAPER; FIGUEIREDO; SAMPAIO; COELHO; TIRADO, 2004, p. 254).

Portanto, podemos dizer que a criança com paralisia cerebral precisa e deve receber tratamento adequado ao longo do seu desenvolvimento, através de equipe especializada, garantindo assim a qualidade de vida dessas crianças, o tratamento deverá incluir médicos de várias áreas, fisioterapeutas, neurologistas, fonoaudiologia, pediatria, ortopedista, educador, entre outros, todos de extrema importância no desenvolvimento dessa criança.

A Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Art. 3º, I, entende-se por acessibilidade:

I acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, documento não paginado).

Ainda, na mesma Lei Art. 3º IV (BRASIL, 2015) podemos ter a melhor compreensão das dimensões da acessibilidade que é fundamental a clareza sobre os conceitos que delimitam o que se entende como barreiras:

IV barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros classificadas em:

- a) Urbanísticas – presentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) Arquitetônicas – as existentes nos edifícios públicos e privados;

- c) Nos transportes – presentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) Na comunicação e informação – entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que dificultem ou impossibilitem a expressão ou recebimento de mensagens e de informações por meio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015).

Quando a criança com paralisia cerebral recebe tratamentos adequados suas deficiências funcionais são diminuídas, cada criança tem uma necessidade individual e seu tratamento deverá ser de acordo com os especialistas.

3.1 A criança com paralisia cerebral e o processo escolar: eles aprendem?

Conforme Ministério da Educação e Cultura (MEC), todo tratamento dado aos alunos com paralisia cerebral na área escolar deve ser diferenciado, por sua vez relacionado com seus pares sem deficiência, para que isso garanta a permanência em sala de aula e a aprendizagem que são pressupostos dos conteúdos do currículo escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a inclusão escolar de alunos PAEE é um compromisso que deve permear a reformulação de toda forma de acessibilidade, incluindo as práticas pedagógicas, a fim de valorizar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos.

A inclusão escolar requer esforços coletivos entre professores que atuam no ensino regular e na Educação Especial, para favorecer a participação e aprendizagem do aluno PAEE, sobretudo, na sala de aula (BRASIL, 2008).

É papel da escola difundir o saber universal, logo deve saber lidar com o que há de particular na construção do conhecimento, para assim alcançar o seu objetivo. (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Para tanto, entre as ações de acessibilidade para a criança com paralisia cerebral deve ser ofertado pela escola o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento difere do ensino comum e visa contemplar as especificidades dos alunos com deficiência, complementando o processo educativo, em período diverso à frequência da sala de aula comum (BATISTA; MANTOAN, 2006).

No pensamento de Leite; Martins (2012, p.55) nos orienta que:

[...] o planejamento de ensino, ou até mesmo a organização curricular para esses alunos, pouco se constitui de atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento abstrato, entre outras, deixando com isso de promovê-las (LEITE; MARTINS, 2012, p.55).

O professor que atua no AEE é especializado na área da Educação Especial, e na sua prática irá privilegiar o desenvolvimento e a superação das limitações da criança com deficiência.

Assim, são organizados “recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Conforme nos informa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

Para Piaget (1979, p. 20):

O conhecimento tem início quando o recém-nascido, através de seus reflexos que fazem parte de sua bagagem hereditária, age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. Ele se dedicou a estudar, a partir das estruturas iniciais do recém-nascido as sucessivas estruturações, discernindo um conjunto de etapas características, chamadas estágios ou níveis de conhecimento. Aos estágios correspondem certas estruturas cognitivas que, em cada um, são constituídas por novos esquemas de atividades cognitivas (Kesselring, 1990). Essa divisão em estágios não é arbitrária, mas corresponde a critérios bem definidos e a idade indicada em cada nível é relativa. (1979, p. 20)

Portanto em 1999, com o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1999):

[...] ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino,

ênfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Para tanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n  2/2001 (BRASIL, 2001), no Art. 2 , determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

O ambiente escolar pode favorecer o processo de aprendizagem de alunos com paralisia cerebral, pois possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades. Este ambiente deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o seu desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania (MELO; MARTINS, 2007).

Os alunos com paralisia cerebral devem ter um suporte adequado para permitir seu desenvolvimento escolar, os mesmos v o necessitar de recursos pedagógicos adaptados, adaptações no ambiente físico e adequações nos mobiliário da escola, essas adequações devem ter o objetivo de facilitar as atividades escolares realizadas pelos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e deverão proporcionar um posicionamento adequado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (MELO; MARTINS, 2007).

Seguno Gersh (2007, p. 24):

As crianç as com paralisia cerebral frequentemente têm transtornos de aprendizagem. Uma crianç a com esse distúrbio tem inteligência m dia ou acima da m dia, mas tem dificuldade para processar certos tipos de informação. Por exemplo, pode ter dificuldade para seguir instruções orais ou distende de fazer os trabalhos escolares específicos, precisa de uma grande quantidade de apoio educativo para alcanç ar o seu potencial (GERSH, 2007, p. 24)

Nesse contexto   visto que os problemas de aprendizagem acabam por aparecer na idade pré-escolar ou nos primeiros anos escolares.

Gersh (2007, p. 25) ainda nos diz que:

Muitas vezes, resultam de dois outros problemas comuns em crianç as com paralisia cerebral: distúrbios visuoperceptivos ou distúrbios do desenvolvimento da linguagem.  s vezes, as crianç as pequenas com paralisia cerebral leve ou mínima superam sua paralisia cerebral, mas

desenvolvem transtornos de aprendizagem posteriormente (GERSH, 2007, p. 25).

As três possibilidades terapêuticas seriam de grande ajuda, pois com elas o desempenho escolar, a interação social e a autoestima da criança, são elevados ao máximo.

Gersh (2007, p. 25) então finaliza:

Quando é prescrita a medicação, no entanto, seus efeitos sobre a criança devem ser monitorizados cuidadosamente durante um período experimental, para determinar se seus benefícios compensam os possíveis efeitos colaterais, como problemas de sono, irritabilidade ou perda do apetite (GERSH, 2007, p. 25).

Tendo em vista que os acometimentos motores, cognitivos, comportamentais e sensoriais variam amplamente na paralisia cerebral, é importante considerar o impacto que esta patologia pode gerar na criança que frequenta a escola.

Pelosi (2008, *apud* Silva; Martinez; Santos, 2012) menciona que:

As limitações presentes nos alunos com deficiência física (destacando se a paralisia cerebral) podem incluir, ainda, utilizar as mãos para segurar objetos ou escrever, organizar a escrita espacialmente no papel, ler textos escritos com letras pequenas, letra cursiva, devido as dificuldades perceptivas. As dificuldades podem incluir, ainda, utilizar o computador sem adaptações, realizar atividades de vida diária como ir ao banheiro com independência ou se alimentar (PELOSI, 2008, *apud* Silva; Martinez; Santos, 2012).

O processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com paralisia cerebral está ligado a uma ação conjunta de profissionais de várias áreas que o atenderá dentro e fora da escola, juntamente com sua família. Um trabalho em conjunto vai proporcionar para esse aluno o seu desenvolvimento com qualidade de vida e sua aprendizagem será contínua e desenvolvida dentro de suas possibilidades, é preciso estimulação, por meio de habilitação e benefícios tecnológicos no próprio ambiente em que vivem.

A criança com paralisia cerebral não pode ficar em um mundo à parte para desenvolver suas habilidades motoras. A escola é para qualquer pessoa, e é um

espaço, por excelência, de interação natural, que oferece sentido e sentimento de pertença ao gênero humano.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A partir dos conceitos e características apresentadas sobre a paralisia cerebral cabe ressaltar a importância do professor se mobilizar para promover um ensino de qualidade para essas crianças.

Entre os principais desafios para o professor frente aos casos de Paralisia Cerebral está a descrença no processo de inclusão escolar, sobretudo pelo medo, sentimento de impotência, insegurança e outros aspectos que se compõem como barreiras para a inclusão escolar (TESSARO, 2005).

Os alunos com paralisia cerebral devem ser acompanhados por vários profissionais, incluindo aqueles do âmbito educacional (AMORIM; YAZLLE; ROSSETI-FERREIRA, 1999, *apud* RÉZIO, CUNHA; FORMIGA, 2012).

Por essa razão a inclusão escolar desse aluno implica em inúmeros desafios para a escola, família e serviços da saúde, uma vez que se faz necessário atender uma gama de aspectos específicos, tais como, organizacional, administrativo, de rotina, formação de professores, além de aspectos físicos ou arquitetônicos, com o propósito de oferecer condições de participação, em espaço comum, junto aos pares, para a aprendizagem, desenvolvimento, para avanços com desempenho rumo ao máximo de independência e autonomia na vida.

De acordo com Shepherd (1996) esse acometimento não prejudica o desempenho cognitivo, que se mantém preservado, apesar da lesão cerebral na maior parte dos casos.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo Melo; Martins (2007, p. 264) destaca que:

O ambiente escolar regular pode favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com PC, porque possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades. Por isso este ambiente deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania (MELO; MARTINS, 2007, p. 264).

Vale ressaltar que ao passo que são oferecidos recursos para adaptação, em âmbito curricular ou físico, são proporcionadas condições para o ensino de qualidade, em uma perspectiva de equidade educacional para a criança com paralisia cerebral, que pode, a partir dos aparatos necessários, ter um bom desenvolvimento escolar.

Assim, as referidas adaptações têm por objetivo facilitar e possibilitar as atividades escolares realizadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando um comportamento adequado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (OLIVEIRA, 2007).

Sendo assim, a perspectiva tem mudado o cenário educacional das escolas, ampliando condições pedagógicas oferecidas pela ação dos professores, a fim de facilitar o acesso e o desenvolvimento do aluno PAEE, por meio da tecnologia assistiva e outros aliados do professor no processo educacional do estudante com paralisia cerebral.

Os desafios não podem ser vistos como obstáculos, e o aprimoramento dos profissionais da educação é essencial para a efetivação do processo de inclusão nas escolas (GOMES; BARBOSA, 2006 *apud* RÉZIO, CUNHA; FORMIGA, 2012).

Toda criança que recebe o maior nível de independência funcional e no desempenho na função motora, acabam recebendo menos adaptações e assistência no ensino escolar, do mesmo modo crianças dependentes na funcionalidade e na motricidade grossa, acabam tendo mais dificuldades nas relações sociais e adaptação escolar. (RÉZIO, CUNHA; FORMIGA, 2012, p. 610)

Portanto, se faz necessário uma reestruturação entre profissionais da área de saúde e da educação, que as políticas públicas educacionais e de saúde promovam a educação inclusiva de maneira operacional e racional.

4.1 Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral

Vimos que na educação inclusiva há vários processos a serem enfrentados no cotidiano de um ambiente escolar, haja vista que para um aprimoramento e um bom resultado frente ao progresso do aluno PAEE, sobretudo o aluno com paralisia cerebral (PC), desta forma o corpo docente vem definindo estratégias para que se concretize o ensino aprendizagem.

Com o propósito de se obter êxito na inclusão de alunos PAEE, a primeira estratégia de ensino que favorece o aluno é a total reestruturação do ambiente escolar, modificações que visam a acessibilidade, a segurança e a autonomia.

Segundo Melo e Martins (2007, p. 126):

Considerando que a maioria dos alunos com paralisia cerebral pode fazer uso de ajudas técnicas para auxiliar na sua locomoção, a eliminação das barreiras arquitetônicas constitui-se num fator determinante para assegurar sua mobilidade com autonomia no meio escolar (MELO; MARTINS, 2007, p. 126).

Do mesmo modo que o espaço físico da escola se adapta às necessidades dos alunos, concomitantemente, professores também desenvolvem suas estratégias de ensino para se obter avanços no desenvolvimento das habilidades entre outros aspectos, por exemplo o cognitivo e físico (MELO; MARTINS, 2007).

Professores também traçam estratégias de ensino, primeiramente investe em planejamento, trabalhando em conjunto com o professor regular e buscando apoio e participação de familiares.

Para Melo e Martins, (2007, p. 124):

Às vezes, essa ausência ocorre pelo próprio desconhecimento da existência desses recursos e, até mesmo, de que alguns deles podem ser criados ou adaptados pelos próprios professores sem dispêndio financeiro.

Dentre essas estratégias, são desenvolvidas metodologias simples, mas de grande eficácia para o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), como por exemplo, fixas de rotina, para assimilar as atividades; lápis mais grossos ou engrossados com EVA ou fitas, para o aluno com dificuldade motora poder escrever; promover junto ao professor regular a dinâmica de grupo onde todos os alunos sem deficiência possam sentar-se com o aluno com deficiência para a socialização, conscientização e para aumentar a autoestima e a confiança do aluno PAEE (MELO; MARTINS, 2007).

A importância de promover com antecipação tais métodos adaptados e poder usar esses recursos em todos os ambientes considerados necessários a esse aluno elimina qualquer tipo de segregação promovendo total acesso ao ensino (BRASIL, 2012).

Dentre os vários aspectos de favorecer a inclusão, a família é de extrema importância, pois só darão certo essas estratégias de ensino se familiares proporcionarem aos alunos PAEE, além do acesso pedagógico, o acesso a serviços especializados com equipes multidisciplinares. “A inclusão exige o envolvimento de todos os profissionais que atendem esses alunos nos diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento” (DURCE, K., *et al.*,2006).

Para trabalhar com alunos com paralisia cerebral, constantemente estratégias de ensino e materiais, são desenvolvidos e direcionados a eles (PAEE), todavia ao mesmo tempo em que esse material pode ser trabalhado com os demais alunos como estratégia de ensino promovendo a política inclusiva e a inclusão de todos nas salas de aulas regulares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão dos alunos com paralisia cerebral se faz necessária para o seu pleno desenvolvimento social, motor e intelectual. Essa inclusão deve acontecer de forma consciente, buscando não só a aprendizagem, mas também a qualidade de vida desses alunos. Todos os profissionais devem estar atentos e capacitados para atender às suas necessidades básicas, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade. Por esse motivo a formação continuada se faz necessária.

A escola deve ser democrática, buscando a participação de todo o ambiente das escolas. Antes de receber os alunos com paralisia cerebral, devem estar adaptados diante de suas necessidades básicas. A escola deverá garantir materiais adaptados, currículo diferenciado, profissionais qualificados.

O desenvolvimento no processo educacional dos alunos com paralisia cerebral vai depender da gravidade da doença, mas se todos trabalham de forma unida, buscando um único objetivo, o aprendizado desses alunos poderá ocorrer de forma continuada de acordo com suas limitações.

O cotidiano escolar têm encontrado possibilidades ao desafio da escolarização de alunos Público-Alvo da Educação Especial. Parece-nos que dois princípios são fundantes para as suas práticas pedagógicas: assumir a educação como direito social e apostar na escolarização e na educabilidade de todas as

pessoas. Nesse sentido, a ação docente constitui-se como um possível movimento para a significação desses alunos como sujeitos de conhecimento.

Os resultados apontaram para a importância de a escola promover condições de acessibilidade e respeito à diversidade humana para garantir a permanência e aprendizagem, para além do acesso, de alunos com paralisia cerebral.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da república federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** (Estatuto da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento orientador programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, SECADI, Diretoria de Política de Educação Especial, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 mai. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Portal MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação especial**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Conselho nacional de educação conselho pleno**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 22 mai. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em 22 mai. 2018.

DUARTE, M. P.; RABELLO, L. M. Conceito neuroevolutivo bobath e a facilitação neuromuscular proprioceptiva como forma de tratamento para crianças com encefalopatia crônica não progressiva na infância. **Revista científica da faculdade de educação e meio ambiente**. 6(1): 14-26, jan./jun. 2015. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/283497979_Conceito_neuroevolutivo_Bobath_e_a_Facilitacao_Neuromuscular_Proprioceptiva_como_forma_de_tratamento_para_crianças_com_encefalopatia_cronica_nao_progressiva_da_infancia> Acesso em: 15 mai. 2018.

DURCE, K.; FERREIRA, C. A. S.; PEREIRA, P. S.; SOUZA, B. B. A atuação da fisioterapia na inclusão de crianças deficientes físicas em escolas regulares: uma revisão da literatura. **Revista o mundo da saúde**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 156-159, 2006.

FÁVERO, E. A. G. Direito a educação das pessoas com deficiências. **Revista de estudos jurídicos**. Brasília, DF, n. 26, jul./set. 2004.

FIORINI, M. L. S.; MANZINE, E. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista brasileira de educação especial**. v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

GERSH, E. O que é paralisia cerebral? *In*: Gerals, Elaine. **Crianças com paralisia cerebral**: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-34.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. 2012. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília, SP: Oficina Universitária. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/livro-fundamentos_leite_martins2012.pdf> Acesso em: 15 mai. 2018.

MANCINI, M. C. ALVES, A. C. M.; SCHAPER, C. FIGUEIREDO E. M. SAMPAIO, R. F. COELHO, Z. A. C. TIRADO, M. G. A. Gravidade da paralisia cerebral e

desempenho funcional. **Revista brasileira de fisioterapia**. v. 8, n. 3, 2004.
Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/pc-e-desempenho-funcional.pdf>> Acesso em: 16 mai. 2018.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. **Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola**. Revista brasileira de educação especial. Marília, SP, v. 13, n. 1, p.111-130, 2007.

MINISTÉRIO DA SAUDE. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Manual de legislação em saúde da pessoa com deficiência**. 2. ed. Brasília, DF, 2006.

MOREIRA, D. M. Paralisia Cerebral. **MOREIRA, 2012: navegando e aprendendo**. 2012. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/neurologia/paralisia-cerebral/>> Acesso em: 13 mai. 2018.

OLIVEIRA, F. T. **Estudo do mobiliário escolar durante o desempenho de atividades lúdicas por alunos com paralisia cerebral espástica**. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Dissertacoes/oliveira_ft_ms_mar.pdf> Acesso em: 22 maio 2018.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RÉZIO, G. S; CUNHA, J. O. V.; FORMIGA, C. K. M. R. Estudo da independência funcional, motricidade e inserção escolar de crianças com paralisia cerebral. **Revista brasileira educação especial**, Marília, SP, v. 18, n. 4, p. 601-614, out./dez., 2012.

SÁNCHEZ, P. **Educación inclusiva: uma escuela para todos**. Málaga: Archidona Aljibe, 2003.

SHEPHERD, R. B. **Fisioterapia em pediatria**. São Paulo: Santos, 1996.

SILVA, D. B. R.; MARTINEZ, C. M. S.; SANTOS, J. L. F. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola. **Revista brasileira de educação especial**. v.18, n.1, Marília, SP, jan./mar. 2012.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.



DESENVOLVIMENTO AFETIVO DA CRIANÇA NO PROCESSO EDUCACIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Fernanda dos Santos Rodrigues (1)

Natália de Sousa Nogueira (2)

Eliane Morais de Jesus Mani (3)

(1) Faculdade de Agudos – FAAG, Graduanda em Pedagogia.

e-mail: fernanda.compraspa@gmail.com

(2) Faculdade de Agudos – FAAG, Graduanda em Pedagogia.

e-mail: natalia.sousa.nog@gmail.com

(3) Faculdade de Agudos – FAAG, Doutoranda em Educação Especial.

e-mail: eliane.mani@faag.com.br

RESUMO

O estudo a seguir tem por finalidade estabelecer a importância da afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo e educacional da criança com ênfase na primeira infância. Buscou-se entender o que é a afetividade, quais as fases de desenvolvimento de uma criança e em quais dessas fases ela se encontra na primeira infância, e como a afetividade pode ser importante para tal desenvolvimento auxiliando no processo educacional desde cedo. No dicionário a afetividade é definida com um conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos, a partir dessa informação será iniciado este estudo.



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

Palavras chave: Afetividade; Desenvolvimento; Educação e Infância.

ABSTRACT

The following study aims to establish the importance of affectivity in the process of cognitive and educational development of the child with an emphasis on early childhood. We sought to understand what affectivity is, what stages of development a child is in and in which of these stages he or she is in early childhood, and how affectivity may be important for such development, assisting in the educational process from an early age. In the dictionary affectivity is defined with a set of psychic phenomena that are experienced and experienced in the form of emotions and feelings, from this information will begin this study.

Keywords: *Affectivity; Development; Education and Childhood.*

1. INTRODUÇÃO

A afetividade se define como a capacidade do ser humano de ser afetado por experiências agradáveis ou desagradáveis. A forma como ele vai reagir a essas experiências vai formando seu caráter, definindo seu comportamento e auxiliando, ou não, na atividade cognitiva da criança quando esta começa a se formar. O afeto pode sim se manifestar por meio de experiências de mágoa, medo, insegurança ou tristeza, assim como pode se manifestar através de experiências positivas que refletem sentimentos de felicidade, surpresa, segurança e até mesmo novos aprendizados.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de se entender como o professor compreende a afetividade. Ainda, pela necessidade de conscientizar o professor da importância da afetividade no processo educacional da criança demonstrando que a criança é um ser global e que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre desde a primeira infância (crianças de 0 a 6 anos). Também, pela necessidade de se entender que as creches são instituições educacionais e não apenas assistencialistas.

Durante o percorrer desse trabalho iremos responder à pergunta: Qual a relação da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem da criança no processo educacional da primeira infância?

A afetividade se constitui como uma ferramenta para criação de vínculos entre a criança e educadores, estabelecendo-se, portanto, como estímulo no processo de desenvolvimento infantil, especialmente na primeira infância, quando a criança é inserida em um novo contexto fora do meio familiar, cujas relações sociais passam a ser coletivas, exigindo-lhe novas habilidades para lidar com as demandas da nova realidade.



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

O objetivo geral foi destacar a importância do desenvolvimento afetivo da criança no processo educacional na primeira infância. Já objetivos específicos foram: destacar o desenvolvimento da criança na primeira infância; evidenciar a relação entre cuidar e educar na Educação Infantil; ressaltar conceitos e princípios sobre o processo de desenvolvimento afetivo na criança; compreender o que os professores pensam sobre a afetividade no processo educacional da criança na primeira infância.

Foi realizada pesquisa do tipo bibliográfica, a qual foi baseada em artigos científicos e livros, ainda em materiais cujo conteúdo já esteja desenvolvido (GIL, 2008).

A seguir são destacados os aspectos teóricos do estudo, focalizando o desenvolvimento infantil a partir das perspectivas piagetiana, vygotskyana e walloriana. Ainda, a Educação Infantil, considerando o cuidar e o educar, e a importância da afetividade no contexto da infância.

2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL

2.1 O Desenvolvimento Infantil à luz da concepção Piagetiana

Jean Piaget foi um biólogo que se dedicou a observar o processo de aprendizagem do ser humano, principalmente nas fases relacionadas à infância. Durante seus estudos, Piaget criou uma teoria que chamou de epistemologia genética, essa teoria tinha como foco o desenvolvimento natural da criança (FERRARI, 2008).

Segundo Piaget (1971), a criança passa por quatro estágios desde a infância até a adolescência. Piaget defendia a ideia de que a criança precisava ser provocada, estimulada a buscar o conhecimento pelo seu professor que deveria sempre ter em mente o que a criança pode se tornar amanhã, levando em consideração que não se pode forçar uma criança a aprender o que ela ainda não tem capacidade de absorver, pois para Piaget a criança vai adquirindo conhecimento conforme vai realizando descobertas de forma natural e autônoma.

Neste estudo, tem-se como foco o desenvolvimento de crianças com idade entre zero e três anos, que segundo a concepção de Piaget se caracteriza pelo estágio sensório-motor que compreende de zero a dois anos e o estágio pré-operacional que abarca entre dois e sete anos de idade. O estágio sensório-motor se caracteriza pela fase onde a criança começa a adquirir reflexos básicos gerando assim experiências prazerosas para elas, é nesta fase que o bebê desenvolve uma percepção de tudo o que o rodeia e de quem ele é. Já, no estágio pré-operacional, a criança começa a adquirir o domínio de linguagem, surgem as brincadeiras de faz de conta e inicia a formação das primeiras



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

frases na comunicação (PIAGET, 1971). Insta saber que embora haja uma delimitação de idade para identificar os estágios estabelecidos pelo autor, no desenvolvimento humano há uma variabilidade de tempo para cada pessoa, assim, pode-se considerar que para cada estágio o período de idade é aproximado.

Na sequência ressalta-se o desenvolvimento infantil a partir da perspectiva vygotskyana.

2.2 O Desenvolvimento Infantil Sob a Perspectiva Teórica de Levy Vygotsky

Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento e a construção do conhecimento da criança ocorre por meio da interação desta com o meio, bem como na relação com outras crianças ou adultos. Para o autor, desenvolvimento e aprendizagem andam na mesma direção e é imprescindível que haja o convívio do ser humano no meio social para que um indivíduo evolua continuamente e de forma natural.

Para entender melhor a Teoria Vygotskyana é estudada a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP se constitui como a distância que existe entre aquilo que um sujeito já sabe e aquilo que ele pode aprender com o intermédio do meio e de outra pessoa, ou seja, a distância entre o que a criança consegue resolver sozinha e aquilo que ela poderá resolver se um adulto ou alguém que já saiba, a auxiliar (VYGOTSKY, 1996 *apud* PAGANOTTI, 2011).

Vygotsky (1996) acreditava que de nada adianta o desenvolvimento biológico de uma criança se ela não estiver inserida em um ambiente onde existam atividades capazes de estimulá-la a desenvolver seu potencial de aprendizagem.

2.3 O Desenvolvimento Infantil segundo Henri Wallon

Wallon postulou que a criança é um ser movido pela emoção e pelo meio social em que vive. Assim, aos poucos constrói uma relação sócio cognitiva com o mundo e com outras pessoas. Para este teórico, a criança vai adquirindo conhecimento e se desenvolvendo principalmente por meio da imitação no contexto em que está inserida, desse modo ela usa a imitação como forma de se expressar e comunicar. Além da imitação, o meio e os aspectos afetivos, cognitivos e motores também auxiliam no desenvolvimento infantil (WALLON, 1995, *apud* ALMEIDA 2008).

Sob a concepção de Wallon os estágios do desenvolvimento da criança compreendem: período da vida uterina, estágio impulsivo, estágio emocional e estágio sensorio motor, os quais denotam o desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade. (WALLON, 1995, *apud* ALMEIDA 2008).



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

3. EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

Em 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal no Brasil, a Educação passou a ser reconhecida como um dever do Estado (BRASIL, 1988). A partir deste momento o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser um direito social da criança. Desde então, a Educação Infantil se estabelece em uma constante atualização de conceitos a respeito do ensino de crianças em espaços coletivos, bem como o estudo de práticas pedagógicas para auxiliar e mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1996).

Entende-se a Educação Infantil como sendo a primeira etapa do processo de educação básica no qual toda criança será inserida. A Educação Infantil compreende o atendimento em creches e pré-escolas, as quais são caracterizadas e descritas como espaços não domésticos que sejam capazes de acolher, cuidar e educar uma criança, sendo que esse espaço pode ser público, ou privado e devem acolher crianças de zero a cinco anos de idade com uma jornada diurna de período integral ou parcial, dependendo da demanda da região ou cidade onde está localizada. Assim como qualquer instituição de Ensino Fundamental ou Médio, as instituições de Educação Infantil também são supervisionadas e regulamentadas pelos órgãos públicos competentes para estes fins (BRASIL, 2009; 2010).

Na Educação Infantil a proposta pedagógica vem com o objetivo de garantir que a criança tenha acesso a métodos para apropriação, renovação e articulação de diferentes formas de aprendizado e conhecimentos, bem como garantir o direito à proteção. Saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009; 2010).

Nas instituições de Educação Infantil, a avaliação deve ser feita por meio do acompanhamento e observação do trabalho pedagógico evidenciando o desenvolvimento das crianças sem, no entanto, existir uma classificação, promoção ou seleção das crianças (BRASIL, 2009; 2010).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), há também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) cujo teor traz determinações para a Educação Infantil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996;1998).

De acordo com o RCNEI pode-se fazer uma relação coerente entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Educar significa promover situações de cuidados e brincadeiras orientadas de forma integradas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades infantis no que se refere a relação interpessoal (ser e estar junto a



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

outras crianças e adultos), respeito, confiança e conhecimentos sobre a realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

Além disso, o educar deve possibilitar que a criança tenha conhecimento das suas próprias capacidades no que se refere aos potenciais corporais, afetivos, emocionais, estéticos e éticos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma criança que cresça feliz e saudável (BRASIL, 1998).

Com relação ao cuidar, pode-se entender que é um aspecto que compreende o desenvolvimento humano, não só no que se diz respeito sobre saúde, higiene e alimentação. Ainda, sobre os cuidados relacionais que envolvem aspectos afetivos do desenvolvimento humano. Dessa forma compreende-se que o cuidar da criança não só na Educação Infantil, mas em todos os aspectos e ambientes, significa dar a ela a devida atenção, entendendo e compreendendo que a criança é um ser global e única em sua própria identidade que está constantemente se descobrindo e se reinventando, é preciso identificar e atender as necessidades dela tanto biológicas quanto psicológica e emocionalmente (BRASIL, 1998).

Entre cuidar e educar faz-se uma relação definida pela parceria de ambos os aspectos, que devem ser trabalhados de maneira eficaz e conjunta para que assim a criança possa desenvolver melhores resultados na escola, em casa, na vida e no seu crescimento, fazendo com que ela se torne uma criança independente e autônoma (BRASIL, 1998).

3.1 A Lei nº 12.796 e Suas Alterações na LDBEN nº 9.394/96

A Lei nº 12.796, que altera a LDBEN, destaca que aos quatro anos de idade as crianças devem estar matriculadas na Educação Infantil. Assim, a Educação Infantil tornou-se uma parte da educação básica, modificando, entre outros aspectos, o acesso, sob uma perspectiva obrigatória para a criança a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

Outra mudança significativa na área da Educação Infantil diz respeito ao calendário escolar, com no mínimo 800 horas e 200 dias letivos. A avaliação da criança na Educação Infantil assume um caráter de acompanhamento e registros de seu progresso e evolução, de forma que a criança não seja reprovada ou promovida, e sim apenas acompanhada (BRASIL, 2013).

Com todas essas mudanças, a Educação Infantil passou a sofrer maior exigência de cobranças e exigências, sobretudo, quanto à organização de documentos e prontuários que estabeleçam registros sobre o processo educacional da criança nesta etapa escolar (BRASIL, 2013, *apud* ARANHA, 2014).



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

Cabe às Secretarias de Educação, seus respectivos secretários, entre outros responsáveis, orientar as diretoras e coordenadoras das escolas da Educação Infantil para que essas novas normas e exigências sejam seguidas da melhor forma possível (BRASIL, 2013, *apud* ARANHA, 2014).

3.2 Primeira Infância: Zero a Três Anos

Entende-se como primeira infância o período pelo qual a criança passa desde que nasce, até os seis anos de idade (BRASIL, 1998).

Com as crianças de zero e três anos, as creches exercem um trabalho minucioso. Trata-se de um período extremamente importante no processo de desenvolvimento infantil, e que exige atenção e zelo específico para cada momento da infância. À criança, nessa faixa etária, deve ser garantido um ambiente que lhe proporcione segurança e confiança onde ela possa ter oportunidades de demonstrar o que sente, deseja ou necessita para que dessa forma ela possa utilizar dos recursos que ela dispõe para satisfazer essas necessidades, dessa forma a criança começa a desenvolver autonomia (BRASIL, 1998).

A creche onde a criança estiver inserida deve proporcionar a criança oportunidades para que ela possa se familiarizar com o próprio corpo. Assim, aos poucos a criança vai conhecendo seu corpo, seus limites e sensações, esse processo de autoconhecimento é natural e todo ser humano passa por ele, é muito importante que ela tenha condições de perceber a si mesma. Conhecendo a si mesma, a criança começa a ter um certo interesse em cuidar de seu corpo, passa a perceber coisas simples em relação a higiene e a limpeza como por exemplo, começa a se incomodar com a fralda suja, ou ficar incomodada quando sua roupa fica suja com comida ou alguma outra coisa (BRASIL, 1998).

Além de perceber a si mesma a nível físico, e começar a ter uma noção simples e básica de cuidado e higiene, na creche também deve ser garantido à criança que ela tenha oportunidade de brincar e de interagir e ter contato com outras crianças, com os professores, cuidadores e qualquer outro profissional que esteja atuando na escola. Assim como a criança passa a perceber como é importante a higiene, ela também começará a desenvolver uma noção simples e básica de respeito e de sociedade (BRASIL, 1998).

O RCNEI traz uma série de conteúdos que os professores das creches devem trabalhar, como por exemplo, a comunicação e expressão dos desejos e desgostos da criança nas atividades cotidianas e nas brincadeiras, a participação das crianças em



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

brincadeiras realizadas em conjuntos como esconder, o respeito a regras simples, etc. São apenas alguns exemplos dos diversos conteúdos que podem ser trabalhados nas creches com as crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 1998).

Além dos conteúdos também é possível observar no RCNEI algumas orientações didáticas sobre cada fator importante que a criança deve desenvolver na Educação Infantil nessa etapa entre zero e três anos de idade. Esses fatores são a autoestima, a escolha, o faz-de-conta, a interação, a imagem, os cuidados e a segurança (BRASIL, 1998).

Para a criança desenvolver a autoestima da melhor forma possível é necessário um processo de construção de autoconfiança, a qual se constitui como um processo instável, que envolve ganhos e perdas. Não é fácil, podem surgir as birras e manhas diante de uma situação frustrada, nesta situação o adulto deve estar atento para agir apoiando e controlando a criança de forma a garantir que a criança se sinta segura para deixar aquele comportamento de lado e assim começar de novo para que aquela situação frustrada se torne uma situação de êxito. A colaboração entre pais e professores é fundamental neste processo de construção de identidade infantil (BRASIL, 1998).

A escolha já está presente nas nossas vidas desde muito cedo, quando ainda somos bebês manifestamos nossas vontades e necessidades por meio de choros e gestos. Para desenvolver o senso de escolha na criança, é necessário que o adulto seja o mediador destas escolhas, pois nesta faixa etária decifrando o que o choro da criança significa. Se uma criança é retirada de uma brincadeira para se sentar no carrinho e ela chora, aquele choro significa que a criança preferia estar brincando do que sentada no carrinho, é nesse momento que o adulto entra, para decifrar o choro da criança e entender que ela desde pequena, antes mesmo de falar já está demonstrando a preferência por algo que gostaria de fazer. Um ambiente bem organizado possibilita que a criança possa exercer seu direito de escolha e exercitar suas preferências, não só em relação aos objetos ou brinquedos, mas também em relação as companhias que ela deseja estar perto (BRASIL, 1998).

O faz-de-conta não é apenas uma brincadeira, é uma forma de desenvolver a imaginação e a atividade cognitiva da criança. Por meio do faz-de-conta a criança aprende a representar pessoas ou objetos que não estão perto dela no momento, isso faz com que a criança trabalhe e estimule a atividade cerebral pensando e se lembrando de como aquele objeto ou pessoa é e qual a melhor forma de representa-lo. No faz-de- conta o ambiente deve proporcionar uma interação entre as crianças de forma que elas possam fazer a mesma representação, como por exemplo, brincar de boneca, onde as



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

meninas fingem dar de mamar para a boneca, no caso estariam imitando as mães. O faz-de-conta é um processo de imitação (BRASIL, 1998).

A interação é extremamente importante, a criança começa a desenvolver a sua capacidade de relacionamento a partir da interação e da socialização que acontece na escola com outras crianças e adultos. O professor deve propor atividades individuais, mas através dessas atividades as crianças devem interagir umas com as outras. Quando se prepara um ambiente propício para que haja essas interações, se trabalha tanto funções emocionais e afetivas quanto as cognitivas (BRASIL, 1998).

Diante do exposto anteriormente, é muito importante que a criança conheça a si mesma, tenha noção do próprio corpo e de suas sensações. Quando se fala de imagem, é sobre esse aspecto que estamos falando, é importante trabalhar com a criança frente a espelhos para que ela possa se ver e ter noção do próprio corpo e de como ela é. A dica é que na sala de aula tenha um espelho grande para que as crianças possam se enxergar e brincar na frente dele possibilitando essa construção de sua própria imagem (BRASIL, 1998).

Os cuidados também são extremamente importantes, deve-se desenvolver na criança as noções básicas de cuidado e de higiene. Lavar as mãos antes de comer, por exemplo, já é uma atividade bastante estimuladora para desenvolver na criança essa noção de cuidado. Quando o professor proporciona essas situações de cuidado que a própria criança pode realizar, ele está estimulando a autonomia da criança (BRASIL, 1998).

Além de todos esses fatores que devem ser desenvolvidos, é preciso trabalhar a segurança com as crianças. É necessário orientá-las sobre o perigo de se utilizar objetos pontiagudos e possam lhes machucar. Dependendo da coordenação motora de uma criança de aproximadamente três anos, já é possível ensiná-la a comer usando garfo e faca, mas antes disso é necessário que a criança seja ensinada e orientada sobre como esses objetos podem machucar e ser perigosos. Qualquer aula que utilize objetos que possam machucar como fósforos ou pregos, deve ser muito bem observada e acompanhada e se necessário pedir que alguém auxilie para que nenhum acidente aconteça. A segurança é um dos elementos principais na vida da criança e deve ser trabalhada não só na creche, mas em casa também (BRASIL, 1998).

A seguir é abordada a temática da afetividade, cuja criança é vista como um ser global e complexo.



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

4. AFETIVIDADE: A CRIANÇA COMO UM SER GLOBAL

Desde muito cedo a criança busca ser amada, ela precisa se sentir elogiada, valorizada e querida para que possa crescer e se desenvolver com uma boa auto estima, muita segurança e confiança. O amor é o sentimento mais importante da relação pais e filhos e quando a criança se sente amada, ela retribui da mesma forma (JREISSATI, 2017).

A criança precisa ser criada com muito respeito, os pais devem aceita-la da forma que ela é e entender que ela não será uma cópia nem do pai e nem da mãe, tão pouco farão as mesmas escolhas ou terão as mesmas atitudes. O respeito pela criança começa quando os pais entendem que a criança trilhará seu próprio caminho recebendo a orientação de seus pais para que elas se tornem elas mesmas (JREISSATI, 2017).

4.1 O Desenvolvimento Emocional Segundo Donald Woods Winnicott

Winnicott foi um pediatra e psicanalista francês, seu trabalho era baseado na observação da relação entre mãe e bebê e com suas observações formulou sua teoria para explicar o desenvolvimento emocional (WINNICOTT, 1960, *apud* BONAFÉ, 2004).

Segundo Winnicott (1960) o desenvolvimento da criança não tem apenas uma fase de dependência e outra de independência, mas sim passa por três fases, a dependência absoluta, a dependência relativa e a fase de rumo a dependência. Além disso, ele também constatou que o ambiente é um fator essencial para o desenvolvimento saudável da criança. (WINNICOTT, 1960, *apud* BONAFÉ, 2004)

Na fase de dependência absoluta, que vai dos zero aos seis meses de vida da criança, a mãe entra em um estado que ele chamou de preocupação materna primária. Nesta fase, Winnicott (1963) explica que a criança precisa estar em um ambiente atento a reconhecer e atender as necessidades da criança, como a mãe se encontra em uma fase especial da maternidade, ela seria a pessoa mais indicada e melhor preparada para reconhecer quase que de imediato as necessidades do bebê, pois eles estão mais ligados nesta fase. Se mãe e bebê tem uma ligação forte, o ego da criança se encontra igualmente forte pois é apoiado e sustentado pelo ego da mãe. (WINNICOTT, 1963, *apud* BONAFÉ, 2004)

Na fase de dependência relativa, que vai dos seis meses aos dois anos de idade, a mãe volta a ser uma pessoa independente em relação ao bebê e começa a apresentar o mundo ao filho. Para Winnicott (1960) a criança começa a compreender o ambiente a sua volta, passa a guardar memórias de todos os cuidados que recebeu e se lembrar deles, com essas lembranças a criança começa a desenvolver uma certa confiança no meio onde está inserida para que dessa forma ela comece a aceitar que agora não



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

haverá mais alguém unida a ela o tempo todo. (WINNICOTT, 1960, *apud* BONAFÉ, 2004)

A fase que se segue, chamada rumo a independência, recebe esse nome porque segundo Winnicott (1963) a independência é algo que não se alcança plenamente, mas algo que está sempre em evolução e construção. E como indivíduo e meio sempre exercem uma relação de interdependência, não se pode afirmar que um indivíduo é completamente independente (WINNICOTT, 1963, *apud* BONAFÉ, 2004)

Quando a criança chega na fase rumo a independência, ela se depara com um mundo complexo e amplo, neste momento os pais precisam estar muito atentos e presentes, sempre orientando os filhos, observando de que forma eles passam por cada fase da vida enfrentando cada novo desafio que aparecer (WINNICOTT, 1963, *apud* BONAFÉ, 2004).

Pode-se dizer que no início da vida quando a criança ainda tem apenas meses de idade ela não consegue ter um eu definido e nesse estágio da vida o seu desenvolvimento emocional passa por três processos, chamados de: integração, personalização e realização (WINNICOTT, 1964, *apud* BONAFÉ, 2004).

Antes de chegar na integração a criança passa por um processo inverso de não-integração que é caracterizado pela ausência de globalização em seu desenvolvimento, a criança ainda não se familiariza com tempo ou espaço e está em transição para a integração. Na integração, a criança sente uma sensação de sanidade e plenitude, ela está aos poucos construindo uma relação e se integrando cada vez mais com o espaço onde vive (WINNICOTT, 1990, *apud* BONAFÉ, 2004).

Na personalização a criança tem seu ego elevado e sua autoestima também pois ela começa a estabelecer uma relação entre corpo e mente onde é firmado um funcionamento físico unificado com a psique (WINNICOTT, 1963, *apud* BONAFÉ, 2004).

Na terceira etapa, a que recebe o nome de realização, passa a acontecer uma interação entre as relações intelectuais com o espaço e o tempo, isso significa que além de mente e corpo em total sincronia, acontecerá uma interação maior da criança com objetos e outras coisas que estejam inseridas no espaço onde ela se encontra, além é claro de promover uma melhor relação com amigos e familiares (WINNICOTT, 1964, *apud* BONAFÉ, 2004).

É importante ressaltar que a relação da criança com o meio onde ela está pode ser tanto saudável quanto prejudicial, tudo vai depender das condições do meio onde ela vive, quando a criança cresce com a ausência de cuidados e de atenção ela tem muitas chances de se tornar um indivíduo antissocial buscando sozinho conseguir aquilo que



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

ela não recebeu da família quando era mais nova, no futuro ela pode acabar se tornando um delinquente ou um cidadão marginalizado (WINNICOTT, 1963, *apud* BONAFÉ, 2004).

4.2 A Afetividade e o Meio Escolar Segundo Henri Wallon

Assim como para Winnicott, Wallon (1959) também atribui ao meio uma grande importância no desenvolvimento da criança. Wallon descreve a afetividade como a capacidade que um indivíduo tem de ser influenciado pelo meio e por sensações que podem ser boas ou ruins. Na teoria de Wallon a afetividade é construída por três momentos, a emoção, o sentimento e a paixão. (WALLON, 1959, *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004)

Na emoção predomina a fisiologia, pode-se caracterizá-la como a forma que o corpo usa para expressar a afetividade, atitudes que relacionam o mundo físico com os laços humanos. Um bom exemplo das emoções no início da vida são os espasmos, estes espasmos podem indicar um bem-estar ou um mal-estar do bebê, como a emoção possibilita respostas rápidas do nosso organismo, os espasmos são a forma do recém-nascido exteriorizar aquilo que sente (WALLON, 1959, *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

No sentimento pode-se dizer que predomina a ativação representacional, significa que ele não é tão instantâneo e automático quanto a emoção. Fica mais fácil entender o sentimento no adulto, que observa, reflete e depois decide como e quando expressar o que sentiu (WALLON, 1959, *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

Na paixão predomina o autocontrole, o que significa que o indivíduo já é capaz de dominar uma situação de emoção. Um bom exemplo é o ciúme, que quando sentimos, procuramos não o exteriorizar tão rápido, tentamos reprimi-lo ao máximo (WALLON, 1959, *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

Para Wallon (1959), do ponto de vista afetivo pode-se destacar o desenvolvimento da criança em estágios. O foco deste trabalho é a primeira infância, compreendendo crianças de zero e três anos de idade. Na concepção walloniana pode-se citar dois estágios de desenvolvimento do ponto de vista afetivo que seria o estágio impulsivo-emocional que vai de zero e um ano de idade, e o estágio sensório-motor e projetivo que vai de um a três anos de idade (WALLON, 1959, *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

No primeiro estágio, impulsivo-emocional, a criança faz o uso de movimentos descoordenados para expressar sua afetividade. Neste momento o recurso que o professor deve utilizar é a fusão e socialização com outras crianças. A partir dessa



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

socialização, a criança participara mais ativamente no meio, terá contato não só com as crianças, mas com o cuidador que deverá segurar, acolher a criança. Dessa forma, a criança vai se familiarizando com o mundo e iniciara um processo de diferenciação (WALLON, 1959, *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

No segundo estágio, o sensório-motor e projetivo, a criança já utiliza de outros recursos como a fala e movimentos mais coordenados como o engatinhas e o andar e passa a ter sua atenção voltada para o mundo externo, buscando entender o que são, como se chamam e para que servem os objetos que a rodeiam. Nesta fase a melhor estratégia pedagógica que para o professor é oferecer diversas situações e espaços novos aos seus alunos, incentivando que eles façam descobertas e cada vez mais perguntas, além de ser necessária uma disposição por parte do professor para responder a cada pergunta que surge para que a criança possa assimilar e diferenciar cada objeto novo que ela aprender (WALLON, 1959, *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004).

Diante do exposto no percurso teórico são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao percurso estudado aponta-se que o aspecto emocional e afetivo é importante na vida da criança, não só em seu desenvolvimento pessoal, mas também no seu desenvolvimento dentro da escola com a relação de ensino-aprendizagem sempre presente ao fator da afetividade. Buscamos compreender como a afetividade influencia no desenvolvimento da criança focando na primeira infância, período que vai de zero a três anos de idade e é um dos principais períodos na vida de uma criança, um período muito delicado e que pode definir como a criança será para o resto da vida.

Podemos chegar à conclusão de que a criança é um ser global, não é possível dividi-la entre a criança como estudante, a criança como filha dentro de casa, a criança como amiga de outras crianças que brinca na rua principalmente na primeira infância. A criança é um único ser que vive em vários ambientes com diversas pessoas, cada experiência que ela tem em cada ambiente onde ela vive conta para o seu desenvolvimento.

Tendo isso em vista, podemos concluir também que o meio é extremamente importante para o bom desenvolvimento da criança, ter um ambiente saudável e estimulador só fortalecerá as suas relações com as pessoas que a rodeiam, dará a criança cada vez



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

mais confiança e mais segurança fazendo com que ela queira aprender mais sobre o mundo e sobre tudo o que o professor tem para ensiná-la.

A família é um fator extremamente importante, se a criança não está bem em casa, não se sente amada, não se sente protegida, ela provavelmente não terá um bom desempenho na escola pois dessa forma ela não poderá criar uma relação de confiança com o seu professor e amigos, ela sempre vai acreditar que não será amada e nem protegida em qualquer ambiente onde ela estiver.

Um dos fatores em destaque é a percepção do quanto a educação infantil nas creches, quando se trata de crianças de zero a três anos, é tão importante. A maioria das pessoas ainda tem aquela velha imagem na cabeça de que as creches e os berçários nada mais são do que lugares onde os seus filhos ficam brincando e vendo televisão, comem e dormem, ainda tem essa ideia de uma instituição meramente assistencialista na mente e nem sequer imaginam que nas creches existem conteúdos a serem seguidos, expectativas a serem trabalhadas e objetivos a serem atingidos assim como funciona em qualquer escola de ensino fundamental ou infantil.

Com isso podemos também concluir que é preciso ainda acontecer uma conscientização grande com a sociedade e com as famílias cujos membros não atuam na área da educação e ainda tratam as creches e berçários como instituições assistencialistas, as creches e berçários também são instituições educacionais e fazem parte da educação básica contendo regras, normas e direitos assim como qualquer outra instituição de ensino.

É necessário entender que a criança não é obrigada a frequentar a creche dos zero e três anos, a educação infantil é obrigatória a partir dos quatro anos. Mas mesmo não sendo obrigatória a matrícula em uma creche, é extremamente importante para o desenvolvimento da criança e a criança tem direito a educação desde o zero anos de idade. É notável a diferença de desenvolvimento em uma criança que iniciou sua vida educacional com seis meses de idade em comparação com outra que começou apenas aos quatro anos.

Por fim, pode-se considerar que quando uma criança se sente protegida e segura, ela terá um desenvolvimento físico, emocional e cognitivo extremamente positivo e será um adulto muito seguro de si e sempre disposto a aprender e a buscar novos desafios pois terá a segurança e autoconfiança de que poderá superá-los.

Vale evidenciar, em última análise, que este estudo não esgota a temática em tela, apenas oferece caminhos para novas reflexões sobre os assuntos que permeiam o



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

desenvolvimento infantil e suas demandas, em especial, quanto à afetividade, no processo da primeira etapa da educação básica.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita S. **A Afetividade no Desenvolvimento da Criança**. Contribuições de Henri Wallon. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Documents/TCC/Artigos/5271-22859-1-PB.pdf>. Acesso em 19 abr. 2018.

ARANHA, Sônia R. **O Que Muda Na Educação Infantil, Segundo a Lei n.12.796/2013**. Disponível em: <http://blog.centrodestudos.com.br/o-que-muda-na-educacao-infantil-segundo-a-lei-n-12-7962013/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

BONAFÉ, Maíra. **Desenvolvimento emocional e os maus-tratos infantis: uma perspectiva winnicottiana**. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, Norma Federal. Publicado no D.O, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília, MEC, SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Vol. 2. Brasília, MEC, SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Brasília, Norma Federal. Publicado no D.O, 2013.

FERRARI, Márcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em: 18 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JREISSATI, Clarisse S. **O Desenvolvimento Emocional da Criança**. Disponível em: <http://www.guiadobebe.com.br/o-desenvolvimento-emocional-da-crianca/>. Acesso em: 21 abr. 2018.



MAHONEY, Abigail A; ALMEIDA, Laurinda R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon.** 20 f. Artigo (Minicurso) – Departamento de Psicologia da Educação, Pontifca Universidade Católica de Campinas, 2004.

PAGANOTTI, Ivan. **Vygotsky e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética.** Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

VYGOTSKY, Levy. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996. 224p.



GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: UM VIÉS PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA ESCOLA ATUAL

Samara Aparecida Marques (1);

Eliane Moraes de Jesus Mani(2)

(1) Faculdade de Agudos - FAAG, Graduada em Pedagogia

e-mail: sah.mqs@hotmail.com

(2) Faculdade de Agudos – FAAG, Doutoranda em Educação Especial

e-mail: eliane.mani@faag.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a relação entre o modelo de gestão escolar democrática e a qualidade de ensino para todos. Esta pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico sobre o tema, onde foi identificado que para obter a qualidade de ensino, precisa-se de uma gestão democrática, que preze pela participação de todos no processo educacional. Sendo que o papel do diretor escolar é ser um mediador e articulador no ensino e aprendizagem do aluno, gerando assim uma mudança significativa no contexto educacional e social.

Palavras chave: Gestão Escolar Democrática; Participação; Qualidade de Ensino.

ABSTRACT

This work has as goal to comprehend the relation between the model of democratic school management and the quality of teaching for everybody. This research was performed through a

bibliographic survey about the theme, where it was observed that in order to obtain the teaching quality, it is necessary a democratic management, that appreciate everybody's participation in the education process. Being that the role of the school principal is to be a mediator and articulator in the teaching-learning process of the students, generating that way a significant change in the educational and social context.

Keywords: *Democratic School Management; Participation; Teaching Quality.*

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a educação brasileira têm sofrido uma serie de transformações balizadas por movimentos internacionais e documentos legais que norteiam um modelo educacional na perspectiva inclusiva.

Os intentos democráticos no Brasil são desafios que datam desde a década de 1930, sobretudo, com o Manifesto dos Pioneiros, período em que a educação no país não era universal e tinha caráter classista e elitista.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 assumiu-se um novo modelo de educação no cenário nacional, cujo mote é democrático, ou seja, para todos, independentemente de qualquer condição física, social, étnica e cultural (BRASIL, 1988). Trata-se, pois, de um marco na educação brasileira, visto que a partir de então a escola passou a ter caráter obrigatório e universal.

Segundo Saviani (2002), no século XIX, sob a égide tradicionalista o aluno era mero receptor do conhecimento e o professor o transmissor do saber historicamente construído. Uma contraposição aos dias atuais, visto que o atual modelo escolar situa o foco da educação na aprendizagem do aluno, estabelecendo um novo parâmetro para a ação docente, que passa a ser mediadora do conhecimento.

Diante dessa realidade, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reafirmou os propósitos democráticos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), trazendo em seu bojo diversas inovações transformadoras, entre as quais a perspectiva da gestão escolar democrática e participativa (BRASIL, 1996).

A gestão escolar democrática se pauta na descentralização de poderes, por meio da participação coletiva de todos os envolvidos com a realidade educacional, considerando os aspectos particulares de cada unidade escolar, fomentando, portanto, práticas e ações que promovem o diálogo e a construção em prol da qualidade de ensino para todos os alunos (LÜCK, 2012).

Desta feita, este estudo se justifica pela importância de se refletir e adotar novos olhares para a escola atual, que deve ser promotora da cidadania e da justiça social, garantindo a todas as pessoas o acesso, permanência e aprendizagem.

Assim, as indagações que motivam o estudo se apoiam nas seguintes questões: Qual a relação entre o modelo escolar democrático e a qualidade de ensino para todos os alunos? Qual o papel do diretor escolar frente à educação para todos?

Para tanto, tem-se como objetivo geral compreender a relação entre o modelo de gestão escolar democrática e a qualidade de ensino para todos. Ainda, como objetivos específicos intenciona-se destacar princípios e fundamentos da gestão democrática; evidenciar o papel do gestor frente a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

A metodologia da pesquisa se pautou em um estudo do tipo bibliográfico, a fim de formar um arcabouço teórico sobre a temática. Para Gil (2008, p. 50) a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para se efetivar as garantias de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos na escola é fundamental que se tenha esforços no sentido de promover oportunidades educativas que valorize o potencial individual dos estudantes, por meio de ações lideradas pelo gestor da escolar, juntamente com professores para se definir as estratégias cabíveis conforme a realidade da escola e seus alunos.

Na sequência são destacados os aspectos teóricos que fundamentam os propósitos desse estudo.

2. EDUCAÇÃO NO BRASIL: DO TRADICIONALISMO AO MODELO DEMOCRÁTICO

O sistema educacional no Brasil desenvolveu-se por volta do século XIX. Nesse momento em razão do Sistema Capitalista e da Revolução Industrial a escola passou a ter um caráter democrático e universal, ou seja, para todos. Porém, o interesse nesse momento era voltado para classe burguesa, que se mantinha no poder e precisava de pessoas esclarecidas para poder trabalhar em indústrias, desse modo a Educação passou a ter um caráter de igualdade, contudo, sob uma condição mascarada (SAVIANI, 2002).

Nasce, então, a escola tradicional, cujo caráter era excludente, elitista e classificatória, preocupando-se apenas com a formação intelectual e cultural para que o aluno pudesse

se inserir na sociedade. Assim, os conteúdos eram transmitidos pelo professor e o aluno era visto como mero receptor do ensino acumulado por gerações, totalmente descontextualizado da sua vivência. O conhecimento era ministrado verbalmente pelo professor com objetivo de solucionar exercícios, ainda os professores eram autoritários, não admitiam nenhum tipo de conversa entre os alunos e não levam em conta o conhecimento prévio dos mesmos. Assim, segundo Libâneo (1999):

Predominava a autoridade do professor que exigia atitude receptiva dos alunos e impede qualquer tipo de comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (LIBÂNEO, 1999, p. 24).

A Educação tradicional, porém, no final do século XIX perde-se forças, pois é alvo de críticas em relação ao seu caráter autoritário e excludente, a partir daí passa-se, então, a ter uma nova concepção de Educação. Compreende-se com Saviani (2002), que a Pedagogia tradicional por ser excludente não atendia mais as necessidades sociais, e para minimizar a desigualdade por detrás, causada pelo sistema tradicional educacional, nascendo, portanto, uma nova perspectiva de educação com o movimento escolanovismo que encarava a Educação como socializadora, deixa de ser excludente.

A partir de então, a escola passou por uma transformação estrutural e até mesmo o relacionamento professor aluno que nesse momento tende de ser mais dialogado e dinâmico. O professor passou a reconhecer o aluno e respeitar suas fases, deixando de ser um ambiente totalmente autoritário. Contudo, ainda favorecendo somente a elite, por tanto esse movimento não foi o suficiente para deixar de ser excludente e centralizador, aponta Saviani (2002):

Cumpra-se assinalar que tais consequências foram mais negativas do que positivas uma vez que, provocando afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinados as classes populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2002, p. 10).

Tais tendências ainda não culminavam em uma Educação justa, muito menos democrática. Apenas culminavam em manipulação, agregando mais diferenças e

marginalização, ao invés de trazer à tona a luta entre as classes dominantes, e o direito de todos cidadãos ao conhecimento que deveria desde então ser universal e oferecido a todos. Segundo Saviani (2002), ressalta a teoria da curvatura da vara de Lênin apoiando a educação com um caráter revolucionário e transformador.

Porém, somente com o advento da Constituição Federal (1988), tornou-se validada a democratização do ensino, passando a assumir um caráter universal e para todos, sendo obrigatória do Estado oferecer um ensino de qualidade e garantir a permanência do aluno na escola, uma vez que a Educação é de fundamental importância na vida não somente do aluno, como também para toda sociedade, para a construção de uma cidadania mais justa, igualitária, responsável e efetiva alcançando deste modo a Educação no seu sentido amplo, repensada de forma que incluía a todos em processo de desenvolvimento.

Desta feita a Educação passou a ser um dos direitos humanos assegurado por lei, com isso o Estado passou a assumir a obrigação de garantia de Educação de qualidade a todos os brasileiros. Cabe ressaltar que na Constituição Federal (1988), a garantia do direito ao acesso à Educação não cabe somente ao Estado, sendo está também de dever da família e também da sociedade colaborar, e promover e assegurar a realização desse direito.

A seguir são destacados os aspectos que denotam os fundamentos e princípios da gestão democrática.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

Anteriormente no contexto educacional o diretor da escola agia separadamente de todos os envolvidos no processo educacional, trabalhava dentro do corpo da escola, porém pouco participava dos aspectos relativos ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Segundo Lück (2011) a escola era caracterizada por divisões, onde cada um cuidava separadamente de uma denominada área específica, professores respondiam somente pelo ensino sem se preocupar com a aprendizagem de fato, e o diretor com os papéis e a parte burocrática a ser cumprida. Desse modo, não existia a participação de todos em um único ambiente com um único objetivo.

A Educação era hierarquizada, cabendo aos professores o cumprimento de ordens. Nas palavras de Lück (2011, p. 35) “nesse contexto o trabalho do diretor escolar, constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino”.

Desse modo, não havia envolvimento de fato com a aprendizagem do educando, somente com seus papéis isolados e na supervisão das normas escolares, se realmente estavam sendo cumpridas, mostrava-se ser um bom diretor aquele que cumpria com o padrão hierarquizado onde somente ele falava e todos seguiam obedecendo sem questionar.

Porém, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) é que a gestão democrática e participativa ganhou espaço, envolvendo todos, sob uma perspectiva de ensino e aprendizagem de qualidade.

A gestão democrática assume a perspectiva de proporcionar a participação de todos da comunidade e é respaldada por regimentos globais de gestão do ensino como uma ferramenta que envolva o todo. Nesse caráter, a gestão escolar passou a ser autônoma. Segundo Lück, (2011) a concepção de gestão educacional envolve as seguintes mudanças para que se tenha uma perspectiva autônoma:

Descentralização do poder, democratização do ensino e de sua gestão, busca crescente de qualidade, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativa e interdisciplinaridade na solução de problemas são alguns dos conceitos a essa mudança (LÜCK, 2011, p. 127).

Desta forma, autonomia e descentralização da gestão tem fundamental importância na instituição de ensino, pois é a partir desse ponto que os envolvidos no contexto educacional assumem responsabilidade com a Educação gerando o princípio pedagógico da transformação não só no ambiente escolar organizacional, mas também na vida social, pois na perspectiva de gestão democrática, toda a comunidade tem responsabilidade pela gestão da escola.

A gestão democrática baseia-se na participação, em envolvimento nas tomadas de decisões, pois sem essa junção segundo Lück (2011) não à Educação, e, portanto não há transformação.

Sugere-se que a gestão democrática institucional assuma um caráter de autonomia e uma postura dialogada e mediada, pois se entende que essa é uma das características que a escola deve assumir para promover a formação esperada para a cidadania em uma sociedade democrática.

O contexto de gestão democrática pode ser encontrado na LDBEN (BRASIL, 1996), o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Igualdade de condições; liberdade de aprender; pluralismo de ideias, respeito à liberdade, coexistência de

instituições públicas e privadas; gratuidade do ensino; valorização do profissional, sendo papel da escola a promoção de aprendizagem, valores, cidadania e desenvolvimento.

No próximo item destaca-se a importância dos Conselhos Escolares, como espaço de participação e de processos deliberativos no âmbito de ações decisórias.

3.1 CONSELHOS ESCOLARES: PARTICIPAÇÃO E PROCESSOS DELIBERATIVOS DE AÇÕES DECISÓRIAS

A partir de 1980 as mudanças no contexto governamental brasileiro ampliaram-se, cessando o regime militar, reiniciando-se o processo de redemocratização em nosso país. Assim, a Constituição Federal (1988) que deu início a democratização ao nosso país, que foi o princípio para reformulações, incluiu-se os órgãos colegiados que fazem parte de cada item governamental, ou seja, grupos do público participantes das ações de seus líderes, observando, deliberando, expondo, assim também segue o modelo democrático nas escolas, com os órgãos colegiados que são os Conselhos Escolares (RISCAL, 2009).

O autor explica que os Conselhos Escolares se baseiam nos órgãos colegiados inserido na política, onde o executivo é acompanhado por um público, no caso de um prefeito que é acompanhado por uma Câmara de Vereadores, contudo, na escola o diretor que está à frente, será também concluído que o mesmo tenha um acompanhamento do público, sendo eles a equipe escolar, pais, alunos e a comunidade, gerando a democratização na escola.

O Conselho é acima de tudo um órgão político, e por meio dele a escola estabelece o seu compromisso com a democracia, participando a construção da cidadania comunitária. É uma nova concepção do papel da escola, que a insere em um processo de socialização mais amplo e a faz participar da vida real e cotidiano do aluno, na medida em que investe para que este cotidiano, incluindo a vida familiar, se realize também no espaço escolar (RISCAL, 2009, p. 102).

Com a gestão democrática, pautada na LDBEN (1996) no que tange a integração das famílias e comunidade juntamente com a equipe gestora, disponibiliza o acesso para a participação geral, que tem como proposta a coleta de informações necessárias dos integrantes para a resolução de situações e para deliberação coletiva, sendo assim, a maneira coerente de agir diante de uma democratização.

A LDBEN (BRASIL,1996) deu total acesso para que os familiares participem das atividades da escola, onde eles possam expressar sobre os assuntos ocorridos, dando opiniões, e também resolvendo questões que precisam de melhorias, colocando sobre si a responsabilidade de um todo.

Segundo Lück (2012) um órgão colegiado consiste em atividades participativas que, para além da equipe escolar, e seus integrantes, auxilia na tomada de decisões incluindo todas as áreas do âmbito escolar, professores; coordenadores; funcionários e alunos, para que de fato ocorra uma contribuição efetiva de todos envolvidos com a transformação para uma melhor educação para todos.

Trata-se, de acordo com a autora supracitada, apenas de um princípio para que os pais possam envolver-se com os assuntos relativos à escola. Sendo assim, tente-se como ideário que se a comunidade for participativa, estará envolvida com a escola e, portanto, estará integrada com a comunidade. Conseqüentemente, a qualidade de ensino será ampliada.

A participação dos integrantes implica em que estes estejam envolvidos em todos os assuntos da escola, pois é importante o envolvimento de todos os integrantes da instituição de ensino no processo de tomada de decisões e seu funcionamento, como por exemplo, a colaboração para elaborar o Projeto Político Pedagógico, a partir do levantamento de experiências, onde pais expõem opiniões entre eles referente à Educação do filho, reuniões sobre alguns aspectos financeiros, e ações sociais, visando o esforço coletivo em favor de bons resultados, levando em conta o reconhecimento e respeito as diferenças de cada um.

A seguir são ressaltados aspectos que tratam da construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico, documento cujo teor é norteador das ações e organização da escola.

4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DOCUMENTO DIRETOR DA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem fundamentos éticos e participativos, é por tanto baseado nos princípios democráticos, dá-se um suporte para que a escola e seus colegiados trabalhem de forma autônoma em sua própria construção, capaz de mobilizar e influenciar a comunidade institucional para que se atinjam os objetivos e metas traçadas.

É documento diretor das escolas, pois trata sobre os objetivos a serem alcançados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), com caráter político e pedagógico propondo metas a serem atingidas.

De acordo com (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 256):“O PPP é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e educacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”.

Previsto pela LDBEN (BRASIL, 1996) como proposta pedagógica ou, como projeto pedagógico, o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pela aprendizagem efetiva do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. Deve-se atentar para que o PPP em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico ganha a dimensão de ser um documento diretor da escola, pois é por meio dele que a escola é regida, por isso é um documento único e individual de cada instituição.

Neste documento estão estabelecidos objetivos a serem alcançados pela particularidade de cada instituição de ensino. Este visa também a autonomia de cada escola, sendo somente sua estrutura a mesma para todas as instituições, porém tem-se a liberdade de construí-lo de acordo com a necessidade e de cada escola. Por ser um documento democrático não admite um caráter centralizador o essencial é que todos os envolvidos no âmbito educacional façam parte significativa da sua elaboração.

Geralmente sua construção visa solucionar problemas enfrentados pela escola, em especial para melhor atender o aluno e propiciar um ambiente de aprendizagem significativa e transformadora.

Conforme Riscal (2009), esse documento teórico escolar necessita ser praticado, para poder então alcançar os objetivos esperados, sendo esse um documento eficaz na resolução dos problemas enfrentados pela instituição.

Sendo o mesmo de caráter aberto e dinâmico a mudanças, pois não é estático e visa diversidade dos pensamentos, gerando assim a autonomia de todos no ambiente escolar, criando dessa forma uma identidade própria da instituição de ensino, assumindo um caráter coletivo, onde todas as diferenças entre seus agentes colaboradores são respeitadas.

Para a elaboração do PPP da instituição de ensino é importante que se tenha a capacidade de um olhar que identifique os problemas que todos enfrentam na escola e

quais são suas dificuldades, para que seja feita uma elaboração de estratégias para então minimizá-las. Sendo assim segundo o autor:

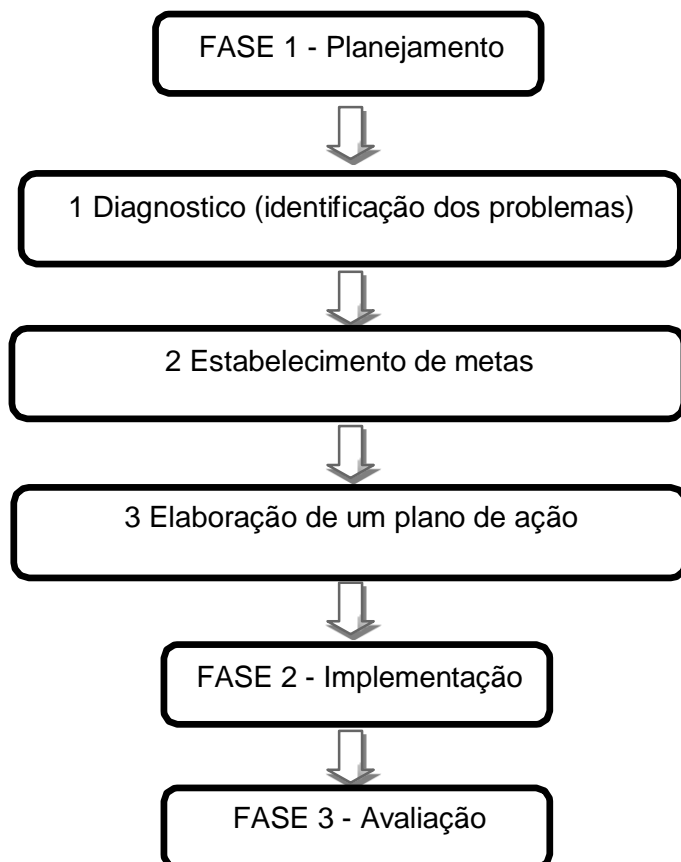
O PPP deve ser claro e com objetivos concretos, mas flexível e adequado à situação de cada escola. Ele é resultado de um processo que pode ser dividido em três momentos distintos que correspondem a etapas que requerem ações diferentes. A primeira corresponde a sua elaboração e exige um processo de planejamento, diagnóstico e estabelecimento de metas, que culmina na composição de um plano de ação. A segunda etapa do PPP corresponde a sua execução, e finalmente, na terceira, ao final do processo, é necessário um momento para a avaliação dos resultados do PPP. Essa avaliação deve se apresentar a reflexão sobre os pontos positivos, aqueles que deram certo, e os negativos e possibilitar a reelaboração do planejamento (replanejamento) do PPP (RISCAL, 2009, p. 92).

Desta feita, o PPP necessita de todo um planejamento que envolva uma ação dinâmica, pois envolve pensamentos e pontos de vistas diferentes, mas que no em tanto são importantes, pois visa o que será ministrado dentro da escola em uma perspectiva democrática, sendo esse um documento formal com o principal fundamento a democratização da sociedade e de cada instituição no qual todos da escola ajudaram na sua formalização.

A seguir será apresentado um esquema contendo as principais fases para o planejamento da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Sendo este documento de cunho político, pois a comunidade em que a escola está inserida também tem participação direta em sua elaboração sendo esse supervisionado pela coordenação escolar, levando em conta o contexto social de cada comunidade.

A sua elaboração requer olhares atentos para identificação de problemas que a escola está passando, pois, a partir dos problemas serão definidas rotas para amenizá-los e alcançar a solução. Portanto, se destaca a importância do PPP, e sua originalidade, pois é a partir desse documento que a escola será regida.

Esquema de planejamento do Projeto Político Pedagógico



Fonte: Coleção UAB-UFSCar (RISCAL, 2009).

Compreende-se que a principal chave requerida pela elaboração do PPP é a coletividade do trabalho como ferramenta pedagógica, levando em conta o teor deste documento para a transformação da ação educacional.

Na sequência são apresentados aspectos que denotam o papel dos gestores educacionais frente a Educação para todos, com qualidade de ensino.

5. EDUCAÇÃO PARA TODOS E QUALIDADE DE ENSINO: O PAPEL DOS GESTORES EDUCACIONAIS

Tem-se como conceito que a Educação de qualidade é aquela que visa reconhecer e desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos. Em geral a Educação tem como objetivo a transformação social, sendo essa participativa e igualitária envolvendo a todos.

A educação para todos é pautada em lei, é obrigatoriedade do estado e dever da família (BRASIL, 1988). Ainda, se fundamenta perspectiva inclusiva, pois não faz distinção ou classificação de pessoas ou classe social. Logo no preâmbulo da Constituição Federal esbarramos em busca de uma sociedade pluralista e democrática sendo esta fundamental para a qualidade de ensino.

Essa equidade só acontece dentro da instituição de ensino quando o diretor deixa de ser uma figura autoritária e passa a ser responsável pela educação. Segundo os autores:

Advoga, pois, que a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidade – portanto, a gestão da participação. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro lado, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 148).

O papel do gestor reflete no ensino aprendizagem, pois ele é o mediador e articulador de todo regimento escolar, junto com a proposta que está sendo trabalhada pelos professores.

Compreende-se que o gestor democrático tem o papel fundamental no meio educacional, pois esse é mobilizador do processo de aprendizagem, tem o dever como obrigação de uma formação de qualidade para todos os alunos, para estarem preparados para enfrentar as dificuldades que surgiram (LÜCK, 2009).

O gestor influencia diretamente na postura transformadora do professor e toda sua equipe que ensino, possibilitando um convívio harmônico e igualitário.

Para que se obtenham mudanças no âmbito educacional, o gestor precisa assumir um caráter inovador, ressalta Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 502):

Em um contexto de intensas mudanças na sociedade e nas escolas, é conveniente que a direção esteja aberta a inovações e tenha alta capacidade de liderança, para motivar os docentes a envolver-se nas iniciativas destinadas a melhorar o funcionamento da escola e das salas de aula (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 502).

A partir dos elementos abordados, a seguir são ressaltadas as metas e expectativas relativas ao Plano Nacional de Educação.

6. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: METAS E EXPECTATIVAS

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 09 de janeiro de 2001, pelo Congresso Nacional pela primeira vez, pautada na Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, com a LDBEN (BRASIL, 1996). Esse documento tem como foco o estabelecimento de metas a serem cumpridas em um prazo de dez anos, visando, sobretudo, a melhoria da qualidade de ensino no país, com o cumprimento de compromissos no âmbito educacional nacional que dão suporte para as transformações necessárias no processo de aprendizagem dos alunos em uma perspectiva inclusiva, tais como: a consolidação da gestão democrática, a formação e valorização docente, serviços de Educação Especial, distribuição de recursos, entre outros.

O primeiro PNE (BRASIL, 2001) continha em seu contexto 295 metas, com 11 principais setores. Já a segunda versão, promulgada em 2014, trouxe em seu bojo uma atualização para o período decenal, que contém 20 metas centrais, aparentemente reduzidos, porém é introduzido por subdivisões de 170 estratégias (BRASIL, 2014). As metas atuais se baseiam nas anteriores. Todavia, na remodelação do documento foi proposta uma concentração de 20 metas a serem cumpridas dentro de seu prazo de vigência.

Sobre esse novo documento, Saviani (2014) evidencia que:

No projeto de novo plano a meta 1 trata da educação infantil; as metas 2 e 5, do ensino fundamental; meta 3, ensino médio; meta 4, educação especial; meta 6, organização do espaço-tempo da educação básica; meta 7, avaliação da educação básica; metas 8, 9, 10, educação de

jovens e adultos; meta 11, educação profissional; metas 12, 13, 14, educação superior; metas 15, 16, 17 e 18, magistério e servidores da educação básica; meta 19, diretores de escola; e meta 20, investimento em educação (SAVIANI, 2014, p. 84).

Um dos assuntos tratados pelo PNE (BRASIL, 2014) é que se incluía o percentual de recursos públicos na Educação, sendo no antigo o índice inicial de 4,7 e foi crescendo durante os anos estabelecidos, já no atual visa o índice inicial seria 7% e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 que solicitou o percentual de 10% para que pudesse esse crescimento também (LIBANÊO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

Segundo Saviani (2014) o PNE é o documento base para se estabelecer os princípios desejados e empenhados no atual modelo educacional do nosso país. Assim, se tratado com prioridade irá influenciar as ações e os recursos investidos na Educação, promovendo importantes avanços no que diz respeito à universalização da Educação no Brasil com qualidade de ensino para todos os estudantes. Justamente essa intencionalidade que irá modificar a realidade social da população, em uma direção cidadã e de oportunidade no campo do trabalho.

De acordo com a postulação de Saviani (2014, p. 89) *“Educação é, pois, um bem de produção e não apenas um bem de consumo”*. De modo que somente por meio desse direito fundamental humano que haverá a consolidação de uma sociedade mais justa e solidária para todas as pessoas, modificando a realidade de desequilíbrio social existente no país.

Apresentado o percurso teórico, em consonância com os objetivos propostos neste estudo a seguir são evidenciadas as considerações finais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do levantamento bibliográfico realizado se reconhece o processo de democratização educacional no Brasil nas últimas décadas.

O modelo de Educação tradicional se configurava a partir de uma gestão autoritária e burocrática, que não se envolvia com os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem, seus colegiados não tinham vozes ativas e somente se dedicava à obediência de normas impostas. Porém, com o advento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no final da década de 1980 e meados

da década de 1990, que a escola passou a assumir um caráter democrático, sob a égide do compromisso com o acesso, permanência e aprendizado para todos os alunos.

Nesta perspectiva atual, o gestor educacional assume, portanto, um papel de mediador e estimulador no processo de ensino, com vista à oferta da Educação de qualidade. Assim, esse importante papel tem um caráter influenciador dos órgãos colegiados, que são mecanismos fortalecedores para garantia de participação ativa da coletividade, cujos membros envolve: professores, pais, alunos, funcionários e comunidade. Levando em consideração, ainda, a realidade do contexto social em que a escola está inserida.

Sendo assim, entende-se que a gestão democrática passa a se estabelecer a partir de um modelo de descentralização de poderes, e se compromete com a formação e fortalecimento de ações humanas que transformam a organização da escola e adquire princípios fundamentais que irão refletir nas sociedades, tais como: igualdade, pluralismo, liberdade e respeito. Para tanto, são de fundamental importância as funções de organizar, dirigir, avaliar e planejar.

A responsabilidade da aprendizagem é responsabilidade e compromisso de todos os envolvidos com o cenário escolar, incluindo os membros do Conselho Escolar, que apoiam e participam dos atos decisórios da escola.

O Projeto Político Pedagógico é um dos documentos norteadores na escola, pois esse documento é o que rege a instituição escolar e tudo o que visa a alcançar, sendo elaborado por todos os componentes da entidade.

Ainda, compreende-se que PNE é uma organização de metas para a Educação brasileira a serem atingidas durante o período de dez anos, a fim de que sejam alcançadas as expectativas de qualidade de ensino no país, uma vez que a democratização de ensino deve ter o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, sem qualquer tipo de exclusão, discriminação ou preconceito.

Conclui-se, portanto, sem a pretensão de esgotar o tema, que a necessidade de uma Educação transformadora depende do caráter participativo e dinâmico do gestor, que assume responsabilidade social e educacional, a partir de uma visão democrática no âmbito escolar, ou seja, de universalização de acesso à Educação para todas as pessoas, rompendo com a desigualdade e miséria social, buscando continuamente formar pessoas para uma vida plena, de participação cidadã, respeito, justiça e solidariedade. Intentos estes que são possíveis somente por meio do ensino de qualidade e compromisso ético daqueles que estão à frente de conduzir o futuro das pessoas que fazem parte de cada unidade escolar.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de Dezembro de 1996.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **A Democratização da Escola Pública**. 16. ed. São Paulo, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo, 2012.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. PR, Curitiba: Ed. Positivo, 2009

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____, D. **Sistema Nacional de educação e Plano Nacional de Educação**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, 2014.

RISCAL, S. A. **Gestão Democrática no Cotidiano Escolar**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos, 2009

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste artigo não seria possível sem a ajuda de Deus, autor e mediador da minha vida. Preparou pessoas especiais para estar ao meu lado me dando todo o apoio, incentivo e carinho necessário. Gostaria de aproveitar esse momento e agradecer por todos que, tanto direta ou indiretamente, contribuíram para que esse momento se concretizasse e expressar os meus singelos agradecimentos.

Em primeiro lugar, a Deus que me deu a oportunidade de estar cursando a faculdade de Pedagogia, e pela força e coragem na qual me preparou para poder ter conseguido concluir essa graduação, sem Ele, sem a Sua ajuda eu não teria conseguido.

Agradeço ao meu Pai e a minha Mãe que independente de não terem ensino superior sempre me apoiaram nos estudos, obrigada pelo incentivo e amor incondicional.

A Professora ELIANE MORAIS DE JESUS MANI, para quem não tenho palavras para expressar os meus agradecimentos. Sempre atenciosa e responsável, não mediu esforços para que esse sonho se tornasse possível, obrigada Professora pelo seu profissionalismo e dedicação, obrigada por contribuir não somente para o meu desenvolvimento acadêmico como também pessoal.

Aos professores do curso de Pedagogia que ajudaram a enxergar sempre mais a frente. Obrigada por me proporcionarem conhecimento não apenas profissional, mas também por terem me ensinado a aprender. Todos vocês sem exceção foram excelentes, nunca me esquecerei de cada um de vocês e levarei comigo a autenticidade de cada um; vocês foram mais que professores, foram educadores.

Meus agradecimentos aos amigos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vou levar para a vida. Em especial a duas colegas que passaram horas me ajudando para que tudo saísse como o esperado, obrigada GABRIELLY SARTORI E ALINE DE CONTI, pois essas pessoas foram verdadeiros anjos, apesar de todas as dificuldades vocês me fortaleceram, eu não teria conseguido sem o apoio e amor de vocês.

A todos, obrigada por permitirem que esse artigo se tornasse uma realidade.



O AUTISMO E AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EXITOSO

Ana Beatriz Rodrigues Mendes (1);

Ana Flávia Monteiro do Bonfim (2);

Eliane Moraes de Jesus Mani (3);

(1) Faculdade de Agudos - FAAG, Graduanda em Pedagogia
e-mail: beatriz_mendes@hotmail.com

(2) Faculdade de Agudos - FAAG, Graduanda em Pedagogia
e-mail: anafla11@hotmail.com

(3) Faculdade de Agudos – FAAG, Doutoranda em Educação Especial
e-mail: eliane.mani@faag.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo destacar um Estudo de Caso sobre o processo de alfabetização de um aluno autista matriculado em uma escola de Ensino Fundamental. Ademais, evidenciar fundamentos e princípios da educação inclusiva e inclusão escolar, ressaltar



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

conceitos sobre o autismo, apontar intervenções e estratégias pedagógicas facilitadoras para o processo de alfabetização. Para realização do estudo foi utilizado um referencial teórico em literatura pertinente às temáticas abordadas, e uma análise qualitativa de materiais pedagógicos. Os resultados indicaram que as estratégias e intervenções utilizadas ampliaram na melhora da proficiência do aluno quanto ao processo de alfabetização que ainda está em andamento.

Palavras Chaves: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Alfabetização.

ABSTRACT

This project aims to highlight a case study about the literacy process of an autistic student enrolled in a primary school. In addition to evidence fundamentals and principles of inclusive education and school inclusion, highlight concepts about autism, point out interventions and pedagogical strategies that facilitate the literacy process. To carry out the study, a theoretical reference was used, a literature pertinent to the topics addressed, and a qualitative analysis of the pedagogical materials. The results indicated that the strategies and interventions used increased in the improvement of student proficiency about the literacy process that is still ongoing.

Key Words: *Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Literacy.*

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como princípio o direito de todos ao acesso à Educação, com um ensino de qualidade, conforme proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 (BRASIL, 1996).

De acordo com Capellini e Rodrigues (2010), a educação inclusiva é de cunho administrativo e pedagógico, resultantes de um currículo que responda a ações de uma escola para todos. Os métodos pedagógicos utilizados devem, portanto, preparar o aluno para melhor desenvolvê-lo em todos os aspectos de sua vida.

A inclusão escolar tem como público alvo a educação especial educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente em rede regular de ensino, oferecendo o direito de adaptações curriculares conforme suas necessidades, como disposto na LDBEN n.º 9.394 art. 58º (BRASIL, 1996).

A escola e o professor têm fundamental importância para que o aluno consiga progredir pedagogicamente, dentro de suas potencialidades. Para isso, precisam se manter sempre atualizados, buscando novas estratégias de ensino e materiais que possam facilitar a aprendizagem de seus alunos. Ainda, o trabalho em equipe, a determinação e a busca por melhorias favorecem um processo educacional comprometido com a qualidade de ensino (ALARCÃO, 2001).



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

O autismo é uma condição que se caracteriza por um prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. Além disso, é típico dessa condição a hipossensibilidade à estímulos sensoriais. Todas essas dificuldades devem ser compreendidas pelo contexto escolar e social, pois, se precocemente reconhecidas e estimuladas, o indivíduo com autismo terá a possibilidade de adquirir autonomia e capacidade de realizar tarefas cotidianas, tanto em sua vida social como acadêmica (KLIN, 2006).

Para Freire e Macedo (2011) a alfabetização é uma forma de comunicar-se com o mundo, é mais do que saber símbolos e letras, é ter uma leitura de mundo. As crianças com necessidades educacionais especiais com autismo, segundo Monte e Santos (2003), necessitam aprender tudo o que uma criança típica aprende por meio de observações e experiências, ou seja, aprender a relacionar-se, comunicar-se e as regras morais e éticas de sua sociedade.

Este estudo se justifica por sua relevância social e acadêmica, uma vez que promove uma importante reflexão sobre a inclusão escolar de um estudante com autismo. São muitos os desafios enfrentados pela escola para romper com a histórica condição de exclusão educacional e social das pessoas com deficiência, outros desafios presentes é a formação docente, inicial e continuada, na qual muitas vezes não prepara os profissionais para esses tipos de alunos. Exige-se uma gama de esforços para atender as necessidades especiais educacionais dos estudantes nas salas de aula, sobretudo para oferecer um ensino de qualidade, conforme as diretrizes legais do cenário educacional brasileiro, bem como quanto ao compromisso de contribuir com a transformação da realidade social em um modelo mais justo e solidário para todas as pessoas.

As inquietações que norteiam o presente estudo se expressam a partir das seguintes questões: Quais as estratégias e intervenções de ensino necessárias para atender as necessidades educacionais especiais de um aluno autista, ao longo do processo de alfabetização? Quais as metodologias e adaptações que possam ser adotadas dentro do contexto de sala de aula do Ensino Regular?

O objetivo geral deste trabalho é apresentar um Estudo de Caso do processo de alfabetização de um aluno autista matriculado em uma escola de Ensino Fundamental. E como objetivos específicos evidenciar fundamentos e princípios da educação inclusiva e inclusão escolar, ressaltar conceitos sobre o autismo, enfatizando as especificidades de um caso em estudo, apontar intervenções e estratégias pedagógicas facilitadoras para o processo de alfabetização.

A construção do presente estudo se pautou em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa do tipo Estudo de Caso, que de acordo com Severino (2007, p.121), é: "A pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo". Para tanto, foi construído um referencial teórico em literatura pertinente às temáticas de alfabetização



e inclusão escolar, além de uma análise qualitativa de materiais pedagógicos, de um aluno com Transtorno do Espectro Autista.

O aluno apresentado neste Estudo de Caso foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista aos três anos de idade. Assim, se analisou o processo de alfabetização dos oito aos nove anos, ou seja, do segundo ao terceiro ano, o grau do espectro nesse período era moderado e por isso a necessidade de adaptações curriculares para a formação da criança. O mesmo está inserido em uma escola pública do interior do estado de São Paulo.

Ao longo do percurso teórico foram brevemente abordadas temáticas relativas à educação inclusiva e inclusão escolar, bem como as implicações de acesso e permanência de todos na escola com um ensino de qualidade. Para que se tenha um melhor entendimento do tema também foram abordados os conceitos e características do Transtorno do Espectro Autista e a importância de uma alfabetização de qualidade tanto quanto os benefícios que agregam na vida dos educandos. Diante disso serão relatadas as estratégias e intervenções utilizadas no processo de alfabetização do aluno com o Transtorno do Espectro Autista no ensino regular.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR

Atualmente a escola deve ter uma Educação Inclusiva, a qual refere-se ao direito de todos os cidadãos o acesso a educação, independentemente de cor, condições sociais, especiais, entre outros aspectos.

A Inclusão Escolar é um conceito que está contido na inclusão social, diz respeito inclusive a essa parte da população escolar ao público alvo da Educação Especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entende-se também por materiais e estratégias que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade aos indivíduos. A escola diante desses novos olhares:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).



Compete à escola oferecer condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos. A escola como um espaço sociocultural deve muito mais que promover a integração e sim adaptá-la a realidade e necessidade de cada aluno. Para que inclusão escolar de qualidade ocorra, deve haver comunicação direta entre a escola, a família, a equipe de apoio e o professor, todos devem trabalhar em conjunto para que o aluno tenha acesso, participação e aprendizagem ao longo do processo educacional (SANT'ANA, 2005).

Segundo Simão (2010), a inclusão escolar só existe quando os educadores e a equipe multidisciplinar reformulam suas atitudes e se encontram dispostos a buscar novos conhecimentos, trazendo, assim, eficiência a aprendizagem em relação aos alunos deficientes.

Para que houvesse êxito na inclusão escolar, foi criado de acordo com a LDBEN n.º 9.394 art. 4:

III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, s/p).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um apoio, onde o profissional especializado deve observar as necessidades e dificuldades educacionais enfrentadas pelo o aluno com deficiência, determinando os suportes necessários que forneçam uma maior autonomia e desenvolva suas potencialidades, enfatizando a sua inclusão no processo educacional regular (KASSAR; REBELO, 2011).

Ainda, para se fortalecer os aspectos individuais dentro do processo educacional inclusivo se faz necessário construir o Plano Educacional Individualizado (PEI) que de acordo com Pereira (2014), tem o objetivo de favorecer o aluno com necessidades de diferenciação educacional, criando estratégias de ensino, ambiente e materiais que devem utilizar com alunos com necessidades educacionais específicas.

Diante dessa nova perspectiva, o professor precisa de um processo de formação continuada para manter-se atualizado e assim, conseqüentemente estará preparado para as diversidades encontradas em salas de aula. Além disso, deverá conhecer seus alunos e as necessidades enfrentadas por cada um, para que possa desenvolver um planejamento flexível, abrangendo todos os educandos (SILVA; ARRUDA, 2014).



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Para entender o Transtorno do Espectro Autista é necessário o entendimento sobre o conceito histórico do autismo. Segundo Dias (2015), o autismo foi descrito pelo psiquiatra Kanner (1943), por meio de um estudo com crianças que apresentavam comportamentos semelhantes desde o início da vida, observou que ambas demonstravam um isolamento extremo, atraso na linguagem, movimentos repetitivos, hábitos rotineiros produzidos mecanicamente. Diante disso, criou o termo “Autismo Infantil Precoce”, para ele as crianças denominadas autistas, possuíam uma anormalidade, que impossibilitaria o indivíduo ter uma autonomia na vida adulta.

Em 1944, o médico chamado Hans Asperger identificou crianças que apresentavam sintomas semelhantes com os descritos por Kanner. Anos depois foi reconhecido publicamente por ter seu trabalho divulgado, como Síndrome de Asperger, por uma médica inglesa, Lorna Wing, que também comparou e notou semelhanças entre seu trabalho e o descrito por Kanner, porém com algumas diferenças entre as crianças estudadas. As pessoas com asperger, apesar de possuírem dificuldades de integração social, possuíam bom desenvolvimento na linguagem e elevado nível de inteligência, por conta disso poderiam ter êxitos na vida adulta. Contrastando com os casos de Kanner. Concluiu-se então, que ambos os casos eram variedades do mesmo transtorno (DIAS, 2015).

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que descreve os principais sintomas de diversos transtornos mentais, auxiliando no diagnóstico mais eficaz, observa-se variadas alterações sobre a classificação de autismo, entre os anos de 1968, no DSM II, à 2014, no DSM V, que atualmente é o modelo mais atualizado do manual, destacando-se primordialmente para o diagnóstico clínico (DIAS, 2015).

Sendo assim, atualmente o DSM-V (2014), descreve a união dos distúrbios associados ao autismo, como o transtorno autista, transtorno de asperger e transtorno global do desenvolvimento, os quais receberam um único nome, Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois todas apontam situações e aparências de formas diferentes umas das outras, sendo algumas mais leves e outras mais graves. As características apresentadas pelas pessoas com o espectro são divididas em três categorias principais, sendo elas, o comprometimento da interação social, o comprometimento da comunicação e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento.

O espectro reúne diferentes situações marcadas por transtornos do neurodesenvolvimento, que afetam a comunicação e a imaginação, a forma de socializar-se e seu comportamento restritivo e repetitivo, são características importantes que podem ou não se manifestar juntas ou separadamente (FONSECA, 2015).



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

[...] a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. Em casa, a insistência em rotinas e a aversão à mudança, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono e tomar os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários) (DSM-V, 2014, p. 57).

As causas que provocam o Transtorno do Espectro Autista são desconhecidas, alguns estudos relatam que podem ser herdados e outros causados por fatores ambientais que atrapalhem o desenvolvimento do feto (stress, exposição químicas tóxicas...), porém nenhum gene foi identificado como causador do espectro (DSM-V, 2014).

O diagnóstico é apenas clínico e são embasados nos critérios citados no DSM-V, alguns sintomas mais conhecidos são a falta de reciprocidade socioemocional, comunicação não verbal, aderência à rotina, interesses focais e repetitivos, comportamentos estereotipados e repetitivos e hiper ou hipo sensibilidade (DSM-V, 2014).

Dentro do Espectro, os graus variam entre asperger, autismo leve, moderado e severo, entretanto é algo relativo, pois a classificação irá depender do uso de adaptações que aquela pessoa precisará para sua vida, desde o quadro leve que seriam adaptações imperceptíveis e de pouco uso, até o severo, que dependerão do apoio para o uso das atividades de vida diárias, para o resto de sua vida (FONSECA, 2015).

O Transtorno não possui uma cura, como afirma:

O autismo é incurável e seu prognóstico variável. Teorias recentes, no entanto, ressaltam a importância das interações precoces entre os cuidados e a criança como forma de atenuar seus sintomas ou até prevenir a manifestação da síndrome (Mendes, E; et al, 2010, p.372).

São direitos da pessoa com TEA, serviços de saúde, como o diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada, terapia nutricional e medicamentos, além dos direitos ao acesso à educação, moradia e trabalho (BRASIL, 2012).

Diante deste contexto, observamos a relevância de conhecer os conceitos e características que formulam o Transtorno do Espectro Autista, tanto quanto a importância do indivíduo de ser diagnosticado precocemente, assim, possibilitando maior desenvolvimento em seu espectro, havendo baixa dependência de adaptações ou até mesmo inexistirem, formando uma pessoa mais autossuficiente (BOSA, 2006).



3.1. ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é a parte de um processo para que um indivíduo se torne autocrítico a respeito de suas experiências historicamente já construídas. Assim, a alfabetização é o meio pelo qual aprendemos a ler o mundo, entendendo como é o ambiente social em que estamos inseridos (FREIRE; MACEDO, 2011).

Pensando no processo de alfabetização, rapidamente submete-se a processos que geralmente são ensinados em escolas. Porém, quando o tema é aprofundado, pode-se questionar se realmente é no ensino escolar o primeiro passo para a alfabetização. Somos seres sociais, as experiências vividas ajudam na compreensão do mundo a volta, por isso desde o nascimento se inicia o processo de aprendizagem (FREIRE; MACEDO, 2011).

Quando a criança chega à escola, já carrega consigo um nível de conhecimento adquirido pelo meio social e é preciso que esse conhecimento seja valorizado em sala de aula. Para Bieksteker (2006), para que essa valorização ocorra, é preciso diagnosticar os alunos individualmente, assim, descobrindo o nível em que eles se encontram, seja no pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético, diante disso, criará estratégias de ensino de acordo com as dificuldades de cada um, somente assim ocorrerá o avanço do processo da construção da linguagem e escrita.

Nas salas de aula, não temos um sujeito epistêmico, temos, em média, 30 alunos que se encontram em várias fases de desenvolvimento, com a obrigação de ensinar a todos simultaneamente. Para tal, ao planejarmos uma atividade de ensino, é conveniente conhecer os procedimentos mediante os quais os alunos vão se apropriando progressivamente dos conteúdos escolares para que possamos intervir eficazmente em sua aquisição (CARVALHO, 2005, p. 52).

As práticas pedagógicas não necessitam ser complexas, pois o aluno aprende de maneira simples, desde que sejam significantes para ele.

A alfabetização no âmbito da educação especial, necessita que ocorra várias condições educativas para esses educandos, é importante que haja adaptação do currículo, um ambiente estruturado, metodologias e materiais específicos conforme as necessidades de cada aluno (CUNHA, 2016).



É necessário entender que a criança aprende interagindo com seu meio, pois assim encontrará novos conhecimentos diante dessas interações. O professor terá papel fundamental na vida do aluno, pois cabe a ele ser um mediador nesse processo, auxiliando, estimulando e orientando a criança a procurar novos saberes favorecendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento social (FREIRE; MACEDO, 2011).

4. CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. PARTICIPANTE

Participou do estudo um aluno diagnosticado aos três anos de idade com Transtorno do Espectro Autista, sendo este considerado moderado; e que iniciou a escolarização aos sete anos. O educando reside com seus pais e seu irmão em um município de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. As principais dificuldades enfrentadas pela criança, sobretudo no ambiente escolar, concentravam-se na fala e na comunicação, além da mesma apresentar desestabilização de humor com sons e aglomeração de pessoas.

A criança seguia uma rotina automática (por seus hábitos), reconhecia os horários a serem cumpridos durante o dia. A quebra dessa rotina ocasionava alterações de humor e ansiedade por não saber o que lhe esperava, porém se explicava com antecedência sobre as alterações de determinado horário e que este seria substituído por outras atividades, o aluno compreendia e permanecia calmo.

Os meios que a criança mais utilizava para a comunicação, eram por palavras-chaves e indicações, porém quando surgiam quebras de rotinas muito relevantes, a comunicação era afetada, por isso haviam períodos em que o aluno não emitia som algum e outros em que substituíam as palavras por ruídos, resultando somente na comunicação por indicações (apontava para algo ou lugar que gostaria em determinado momento). Esses períodos voltavam ao normal quando as novas rotinas eram absorvidas pelo mesmo.

Ao receber o diagnóstico do TEA, a família buscou por tratamentos como a equoterapia, sendo esta fundamental para seu desenvolvimento social, também buscou tratamento como a fonoaudiologia. Aos quatro anos iniciou as terapias em entidade de sua região, e esta durou um período de três anos. A partir disso, os pais buscaram terapias particulares, como fonoaudióloga, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, psicóloga e reforço escolar. Depois de um acompanhamento neurológico, a família adotou o uso de tratamento medicamentoso.

O aluno que antes apresentava comportamentos que lhe causavam dificuldades de relacionamento e realização de atividades diárias, com o apoio da equipe multidisciplinar, família e medicamentos mostrou avanços em seu desenvolvimento intelectual e social.



4.2. ESTRATÉGIAS

Após discussão entre as profissionais envolvidas, dentre elas a equipe multidisciplinar, a gestão escolar, a professora do AEE e a auxiliar que acompanhava o aluno, visaram a importância de programas auxiliares de inúmeros aspectos do desenvolvimento, para elaborarem um plano individualizado, no qual suprisse as necessidades enfrentadas pela criança na escola. Embasaram-se, assim, no programa Tratamento e Educação Para Crianças Com Autismo e Com Distúrbios Correlatos da Comunicação (TEACCH) e no método Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras (PECS).

O programa TEACCH refere-se a um programa de ensino estruturado que enfatiza diversos materiais visuais para melhor desenvolvimento da linguagem, aprendizado e redução de comportamentos inapropriados. A estrutura feita no ambiente, atividades e rotinas devem ser adaptados de acordo com as necessidades enfrentadas por cada criança. Essas adaptações são elaboradas a partir de avaliações produzidas pelo Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), que é um método avaliativo segundo o programa TEACCH (BOSA, 2006).

O método PECS é um modelo de comunicação alternativa que foi:

[...] desenvolvido para pessoas com autismo e outros transtornos da comunicação, que utiliza objetos concretos, miniaturas, fotos, e/ou pictogramas, para estabelecer a comunicação através da troca, ou seja, a pessoa entrega um cartão simbolizando o que deseja, e recebe aquilo que solicitou. (FERREIRA; et al. 2010, p.2)

Este método tende a facilitar a comunicação de pessoas que não tem essa intenção, pois contribui na interação com o outro gerando, assim, a comunicação (FERREIRA, 2010).

Os programas visam a importância de recursos visuais, pois estes proporcionam a interação entre o pensamento e a linguagem, ampliando a capacidade de compreensão da criança (KWEE; et al, 2009).



4.3. DISCUSSÃO E INTERVENÇÃO

Os dados obtidos para a realização deste estudo de caso necessitaram da análise dos materiais pedagógicos utilizados no processo de alfabetização do aluno, referentes ao segundo até o terceiro ano escolar, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após a avaliação e a elaboração de um currículo individualizado, foram adaptados o ambiente e as atividades que faziam parte da rotina do aluno. Tendo como base o programa TEACCH e PECS, os materiais utilizados nessas adaptações foram compostos por pastas de papel cartão como base, papel do tipo *Etil Vinil Acetato* (E.V.A), papel adesivo, cola quente e branca, lápis de cor, canetas hidrográficas, folha sulfite, fotos e impressões. Com estes recursos eram confeccionados o quadro de rotina, as fichas de comunicação e atividades curriculares.

Por conta da dificuldade de comunicação do aluno, com base no PECS, foram confeccionadas fichas de fotos variadas (aluno, lugares, objetos e pessoas), essas vinham nomeadas logo abaixo da imagem. O objetivo era fazer com que o aluno organizasse essas fichas em sequência de acordo com o que gostaria de fazer no momento. O foco principal dessa estratégia era estimular a comunicação e desenvolver a fala da criança, porém atingia outros objetivos, como formulação de frases e outros aspectos comunicativos. Essa prática alternativa era alterada nos momentos em que a criança se comunicava sem o apoio.

Segundo Fernandes (2010) o PECS proporciona a comunicação entre a criança e seu meio, além de enriquecer o repertório de palavras da pessoa. Por ser um modelo visual, o aluno organiza internamente sua linguagem verbal, assim, estimulando o desenvolvimento da sua fala.

A sala de aula do aluno foi estruturada sendo retirado todo o excesso de estímulos visuais que atrapalhavam a concentração do mesmo. Foi elaborado também, o quadro de rotina visual feito com fotos do aluno, com o objetivo de propor uma previsibilidade dos acontecimentos e atividades diárias, assim, controlando a ansiedade e a desestabilização de humor do aluno causadas por quebras repentinas de rotina. Gerou-se então a mudança de comportamento do estudante, facilitando seu desenvolvimento em sala de aula.

O programa TEACCH fala da importância da estrutura externa, pois não conseguem se acomodar em ambientes com estímulos sensoriais que agem ao mesmo tempo, assim, a organização do espaço, atividades e rotina, facilita a concentração e a compreensão da criança sobre o que deve ser feito, gerando sua organização interna (FERNANDES, 2010).

De acordo com Araújo (2015), o programa TEACCH visa a importância das atividades serem estruturadas de forma clara e objetiva, por meio de dicas visuais, como cores, objetos, figuras, formas e tamanhos para a criança perceber como e o que devem ser feitos, assim, minimizando o apoio físico, desenvolvendo a autonomia da mesma.



A partir dessa dinâmica de ensino e do conhecimento já adquirido pela criança, as atividades foram elaboradas em uma estrutura simples e objetiva, que continham apenas o necessário para sua realização. As estratégias utilizadas nessas atividades eram por meio do visual, tátil e pareamento, que promoviam estímulos sensoriais no aluno, de modo que o mesmo conseguisse realiza-las sozinho.

Dentro dessas estratégias foram aderidos o uso de recortes de imagens, palavras, sílabas, letras ou números todas emolduradas com determinadas cores, formas e tamanhos. Em todos os materiais, como o caderno, apostila e folhas de atividades eram produzidas as mesmas molduras, formas e tamanhos feitos nos recortes, para que ocorresse, assim, o pareamento, como exposto nas figuras 1 e 2.

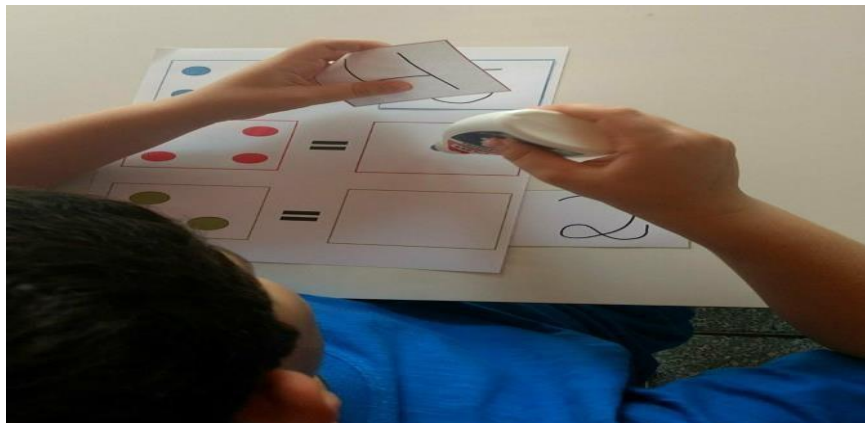
Figura 1 - Atividade de língua portuguesa aplicada ao aluno:



Fonte: elaboração própria.



Figura 2 – Atividade de matemática aplicada ao aluno:



Fonte: elaboração própria.

Os textos e histórias trabalhados eram adaptados também, e as palavras eram substituídas por imagens, para que o estudante acompanhasse a leitura junto dos demais, conseguindo imaginar e formar a história, conseqüentemente obtendo um melhor entendimento da leitura.

4.4. RESULTADOS

De acordo com as intervenções e estratégias pedagógicas realizadas neste processo, observou-se um avanço significativo em vários aspectos na vida do aluno. Dentre eles o comportamento, que progrediu por meio da rotina visual e estrutura no ambiente, pois segundo Fernandes (2010), essas estruturas externas são importantes para a organização interna da criança, facilitando sua concentração e controle de humor.

Houve também um avanço significativo na autonomia e no desenvolvimento acadêmico do aluno, por conta do uso de pistas visuais, que foram as principais estratégias utilizadas para a realização das atividades, pois estas facilitaram a compreensão do que deveria ser feito, como afirma Araújo (2015). No entanto, o processo de alfabetização ainda estava em andamento, necessitando futuramente de novos desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



02, 03 E 04 DE MAIO 2018 - FACULDADE DE AGUDOS
AGUDOS - SP - BRASIL ISSN 2526-8333

Os resultados do presente estudo apontam a importância da adaptação curricular na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo, e como a escola deve estar preparada para a inclusão de qualquer aluno, ou seja, reorganizando o espaço em que ele está inserido. Requer também estratégias de ensino e criatividade na hora de formular atividades e conhecer a realidade dos alunos, possibilitando a criação de novas estratégias, tornando o ensino significativo e de qualidade. Esse processo é longo e necessita que todos os envolvidos tenham responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois somente assim, serão garantidas respostas educativas adequadas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Um dos aspectos fundamentais para o processo de alfabetização tratou-se do plano individualizado efetuado de acordo com as necessidades enfrentadas pelo aluno, pois a partir deste, foram empenhadas estratégias necessárias para a intervenção pedagógica. Dentre elas o principal meio era o visual, assim, as atividades seguiam essa dinâmica de ensino.

Neste processo, analisa-se a extrema importância da estrutura do ambiente e organização das rotinas antes do processo de alfabetização, deste modo adequou-se o comportamento do aluno em sala de aula, possibilitando maior concentração.

As adaptações nas atividades foram produzidas e estruturadas de modo que obtivessem todo o apoio necessário para que o aluno as realizasse sozinho e com maior êxito. Desta forma, observou-se o avanço da proficiência e autonomia do educando. Embora essas atividades não sejam um modelo fixo para todos, ainda assim poderá auxiliar outras crianças.

Com base nos resultados obtidos percebe-se que apesar de existir um estereótipo para as crianças com TEA, entende-se que cada um tem o seu jeito de ser e por essa razão as estratégias devem ser elaboradas individualmente, conforme as necessidades de cada um. Assim, para ocorrer um avanço da criança, é fundamental a interação entre os profissionais envolvidos, em que todos trabalhem em conjunto, auxiliando no desenvolvimento em vários aspectos na vida do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. In: Artmed Editora. Porto Alegre, 2001.

ARAÚJO, E. N. **A contribuição do método TEACCH para o atendimento psicopedagógico**. João Pessoa, 2015. Disponível em: <rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1303/1/ena27092016>. Acesso em: 10 mai. 2018



BIEKSTEKER, T. C. **Alfabetização: uma individualização do ensino?** Olhar de Professor, Paraná, v.9, n.2, p.377-390, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490212>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Rev Bras Psiquiatr. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>> Acesso em: 31 abr. 2018

BRASIL. Lei n.º9.394. 20 de dez. de 1996. **Lei diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º12.764. 27 de dez. 2012. **Lei Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, DF, dez. 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. **A construção do projeto político pedagógico: de uma escola inclusiva.** Bauru, v.5, Unesp/Fc/Mec, 2010. Disponível em: <www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro_3.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências e epistemologia genética.** Viver Mente & Cérebro, São Paulo, v. 6, p. 50-53, 2005.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994, Salamanca-Espanha.

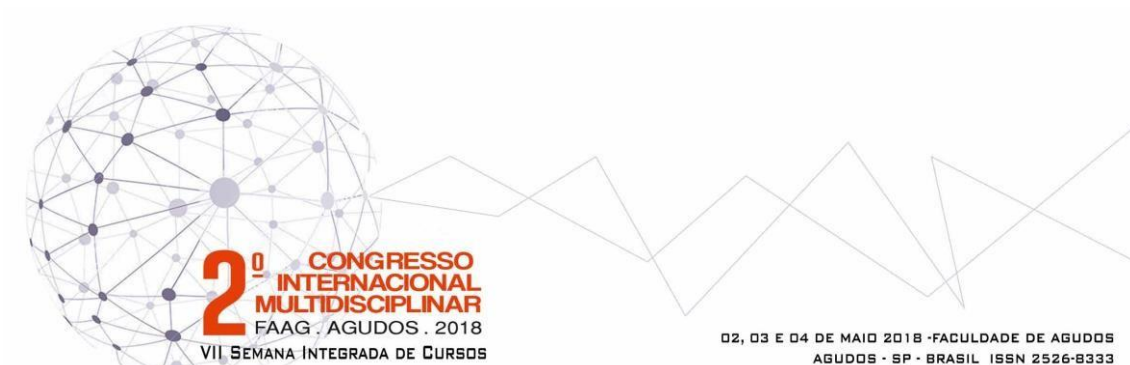
DIAS, S. **Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade.** São Paulo, rev. Latinoamericana de Psicopatologia Fundamenta. p. 307-313, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0307.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FERNANDES, S. F. S. N. **Adequabilidade do modelo TEACCH para promoção do desenvolvimento da criança com autismo.** 2010. 132 f. Monografia (Especialização) - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Portugal, 2010. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/796/2/PG-EE-2010_SalomeFernandes.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

FERREIRA, P. R; et al. **Relato de caso: descrição da evolução da comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo.** São Paulo, rev. Cefac, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2010nahead/87-09.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.



- FONSECA, M. E. G. **O diagnóstico dos transtornos do espectro do autismo – TEA**. Bauru. 9. ed. p. 2-43, mar. 2015. Disponível em: <[http://feapaesp.org.br/material_download/283_O%20diagn%C3%B3stico%20dos%20transtornos%20do%20espectro%20do%20autismo%20\(1\).pdf](http://feapaesp.org.br/material_download/283_O%20diagn%C3%B3stico%20dos%20transtornos%20do%20espectro%20do%20autismo%20(1).pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- FREIRE, P. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2011.
- KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. 2011. 111 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Ufms, Nova Almeida, 2011. Cap. 111. Disponível em: <<http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Mônica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018.
- KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger**. Rev Bras Psiquiatr. New haven, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1/a02v8s1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- KWEE, C; SAMPAIO, T; ATHERINO, C. **Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa teacch**. Rev. Cefac, Portugal, v.11, p.217-226, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1693/169316852008/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- MENDES, E. G; ALMEIDA, M. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.
- MONTE, F. R. F; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/site/images/home/Downloads/mecautismo.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2017.
- NASCIMENTO, M. I. C; et al. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais V. 5**. ed. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://blogs.sapo.pt/cloud/file/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.
- PEREIRA, D. M. **Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no Desenvolvimento Acadêmico e Funcional de um Aluno com Transtorno do Espectro Autista**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN. Disponível em: <repositório.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP_DISSERT.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo, v. 10, n. 2. Maringá, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.



SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÃO, A. **Inclusão**: educação especial: educação essencial. 2. ed. São Paulo: Cia dos livros, 2010.

SILVA, A. P. M; ARRUDA, A. L. M. M. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar**. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Volume 5. nº 1. 2014. Disponível em: <http://valdemarwinkler.pbworks.com/w/file/attach/95466782/O%20Papel%20do%20Professor%20Diante%20da%20Inclus%C3%A3o%20Escolar%20-%20Ana_Paula.pdf> Acesso em: 01 abr. 2018.



OS BENEFÍCIOS DE SE TRABALHAR VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR INTERMÉDIO DE ATIVIDADES LÚDICAS¹

Daiane Regina Nogueira FAAG²

Lusiane Cristina Biagi Nogueira FAAG³

Fabiana Xavier Vieira Zanella FAAG⁴

RESUMO

Em meio a uma sociedade capitalista, na qual os valores humanos devem ser retomados constantemente, percebe-se o quanto é necessário resgatar os valores que formam o caráter, que transmitem o amor, a bondade, a empatia e o respeito. Como o futuro de nossa sociedade se encontra nas crianças do hoje, este trabalho tem por objetivo discutir a influência das práticas lúdicas para a formação de valores humanos na criança desde seu ingresso no ambiente escolar e como objetivos específicos: apresentar as contribuições das brincadeiras na Educação Infantil; apresentar alguns benefícios da utilização do lúdico para a formação de valores humanos na criança; demonstrar algumas práticas pedagógicas que se utilizam do lúdico para o desenvolvimento social. Foi utilizado o método de pesquisa qualitativa com o levantamento bibliográfico em artigos científicos dos últimos quatro anos para mostrar aos professores práticas lúdicas que incentivam a construção de valores. Seus resultados evidenciam a importância de se iniciar o trabalho com valores humanos o mais precocemente possível com as crianças pertencentes à Educação Infantil, para que assim possam ser interiorizados, possibilitando melhores ações para sua vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Lúdico. Valores Humanos.

ABSTRACT

In the middle of a capitalista society in which human values must be resumed constantly and you witness the lack of respect among some people who seek only a benefit of their own. It is understood how much it is necessary to redeem the values that form the character values that convey the love, goodness, empathy and respect as the future of our society without finding in the children of today. This work aims to show influence of the playful practices for the formation of human values in the child since it's entry into the school environment and as specific objectives to present the

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia da FAAG.

² Graduanda do curso de Pedagogia da FAAG. Email: daay_annern@hotmail.com

³ Graduanda do curso de Pedagogia da FAAG. Email: lusianecristina@yahoo.com.br

⁴ Professora orientadora. Pedagoga e Cientista Social. Mestre em Sociologia e Doutoranda em Ciências. Email: fabiana.zanella@faag.com.br

contributions of the bands play in children's education. To present the benefits of the use of playfulness for the formation of human values in the child. Demonstrating the pedagogical practices that use the playful for social development. Using coalhe research is active with the bibliographic survey in scientific articles of the last four years to demonstrate to the practical teachers that encourage the construction of values. It's results show the importance of starting work with human values or as early as possible with children belonging to child education so that they can be interjected, enabling better actions for their life.

Keywords: Child education. Ludic. Humans Values.

1 INTRODUÇÃO

Inserida no contexto escolar, a criança se afasta por um determinado momento do dia de tudo aquilo que lhe é familiar, podendo assim ficar um pouco insegura. O professor deve ter sensibilidade, acalantar a criança com carinho e lhe oferecer novas experiências, transmitindo a ela confiança e aconchego, para que a mesma se sinta segura no ambiente escolar.

Através do brincar direcionado, é possível transmitir à criança exemplos de convivência coletiva essenciais para a vida em sociedade.

A pesquisa em questão consiste em apresentar formas pedagógicas quanto à utilização do lúdico como método de formação dos valores humanos, a partir da Educação Infantil.

A formação de valores humanos inicia-se já nos primeiros anos de vida. Neste período é fundamental um ensino significativo para se formar um bom cidadão.

Ensinar de forma lúdica torna-se então um método pedagógico que aguça a curiosidade e interesse das crianças, fazendo assim que as práticas de respeito, ética, bondade e solidariedade se manifestem nas mesmas de forma natural.

Observa-se nas práticas diárias referentes à educação, que no contexto escolar, existe um déficit em relação aos valores humanos. Isso pode acontecer pelo fato de algumas crianças terem contato com tais valores, na maioria das vezes, somente no ambiente escolar, independente qual seja a razão para que isso ocorra.

Segundo Dias (2017), Andrade (2017), Oliveira (2017) e Vidigal (2017) atividades lúdicas na Educação Infantil proporciona um aprendizado de qualidade para a criança. Este vem de forma prática adentrar as particularidades do conteúdo e seus benefícios, em uma ação recíproca entre professor e aluno.

Por meio de atividades lúdicas a criança desenvolve aspectos cognitivos e sociais, desenvolvendo sua autonomia e iniciativa para tomar decisões e escolher entre o certo e o errado (SARMENTO, 2004).

O ensino de valores deve ser realizado desde o primeiro contato da criança com a educação.

Essa pesquisa oportuniza aos professores, formas atuais de se ensinar valores humanos através de jogos e brincadeiras.

O problema desta pesquisa: “Como trabalhar valores na Educação Infantil fazendo uso do lúdico como técnica metodológica?”

Traz como hipótese que o brincar traz para a criança maior conforto, a utilização do lúdico faz com que o aprendizado fique mais prazeroso, atrativo e de fácil absorção. Ética, respeito, bondade e solidariedade ao serem trabalhados dessa forma contribuem para a formação da criança.

O objetivo geral deste artigo é especificar a influência das práticas lúdicas para a formação de valores humanos na criança e os objetivos específicos: apresentar as contribuições das brincadeiras na Educação Infantil; benefícios da utilização do lúdico para a formação de valores humanos na criança; mostrar as práticas pedagógicas que se utilizam do lúdico para o desenvolvimento social.

Para desenvolvimento do tema, este estudo optou pela pesquisa qualitativa baseado em levantamento bibliográfico, para assim apresentar atividades importantes sobre a utilização do lúdico como metodologia de ensino.

Os principais autores pesquisados foram Freire (1996), Martinelli (1999), Moran (2000), dentre outros que enfatizam a educação de valores humanos e técnicas lúdicas para compor a linha de pensamento proposta nesse artigo.

Observa-se que a educação em valores humanos têm se apresentado de forma deficitária na sociedade contemporânea, observando-se cenas de desamor e desrespeito. A criança com uma boa formação de valores tem empatia para com os outros e assim, espera-se, que desenvolva uma convivência social mais harmônica (MARTINELLI, 1999). Para o professor, traz maior facilidade ao se aplicar as aulas, visto que as crianças tornam-se mais interessadas. Para as famílias, melhora o relacionamento entre pais e filhos. Neste caso, a escola possui a grande responsabilidade em convidar os pais a participar de tal formação junto ao seu filho.

A análise do tema é realizada através dos seguintes tópicos: Referencial teórico, metodologia, discussão e análise dos resultados e conclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico presente neste trabalho aborda o conceito de Educação Infantil, Lúdico e Ludicidade e Valores Humanos fundamentais para entendimento do tema.

2.1 Educação Infantil

Drouet (1995) considera como Educação Infantil todas as modalidades educativas presenciadas pela criança.

A Educação Infantil sempre existiu. Na Grécia era função da família educar a criança até os 7 anos, tratando-se de uma educação informal que a mãe tinha a função de executar. A essa idade se fosse menino sua educação era de responsabilidade do Estado, e as meninas ficavam em casa aprendendo afazeres domésticos. Drouet (1995) alega que:

Entre os gregos, cabia educar os filhos até a idade de sete anos; tratava-se não de uma educação, mas de uma “criação”, que era da competência das mulheres. Após essa idade, os meninos eram entregues ao Estado, enquanto as meninas permaneciam em casa aprendendo as tarefas domésticas (DROUET, 1995, p. 10).

Drouet (1995) afirma que no século XVII João Amós Comenius introduz a ideia da importância de uma Educação Infantil formal aconselhando a introdução das escolas maternas, para que as crianças adquirissem desde os primeiros anos noções de tudo o que aprenderiam mais tarde. Este mesmo autor (1995) cita que Comenius lista em seu livro “Didática Magna” tudo aquilo no qual a criança deve conhecer, apresentando sugestões de conteúdos para a Educação Infantil.

As escolas maternas, mais conhecidas como creches surgiram no final do século XVIII, e seu principal objetivo eram os cuidados e alimentação da criança já que suas mães ficavam ausentes por uma parte do dia. Com a Revolução Industrial, com muitas mulheres trabalhando em fábricas, houve um crescimento no número de creches, que basicamente era a casa de uma mulher que não trabalhava fora e se

responsabilizava em cuidar dos filhos das mulheres que trabalhavam fora. Com base neste relato Drouet (1995) cita:

Com a Revolução Industrial, muitas mulheres foram obrigadas a deixar as manufaturas caseiras e trabalhar nas fábricas que passaram a se multiplicar. Esses refúgios consistiam em uma sala, ou mesmo cozinha, na casa de uma mulher que não trabalhava fora – a “guardiã”, que reunia várias crianças de todas as idades, filhas de vizinhas, as quais davam alimentação e cuidados (DROUET, 1995, p. 20-21).

De acordo com Kuhlmann Junior (1998) as instituições de Educação Infantil foram se distribuindo pelo mundo a partir da segunda metade do século XIX. Dentre os muitos fatores que ocasionaram o surgimento desta, destaca-se a iniciação do trabalho feminino. Conforme suas palavras “há uma diversidade de opiniões sobre as causas e os temas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares- creches, escolas maternas e jardins-de-infância” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 77).

Ainda sobre a mesma temática, Kuhlmann Junior (1998) diz:

...a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história das instituições de educação infantil. Não se pode deixar de reconhecer, ainda, que subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial – evidencia-se como uma mera de primeiro grau (KUHLMANN, 1988, p. 77).

Assim, a Educação Infantil surgiu e foi se aperfeiçoando com o passar do tempo, se adequando às necessidades e mudanças que ocorriam periodicamente (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, de acordo com o Ministério da Educação e tem por objetivo o cuidar e o educar da criança (ANDRADE, 2010).

No âmbito do Ministério da Educação, a concepção de educação infantil é referenciada ao educar e ao cuidar, ocorrendo toda uma vinculação da educação infantil ao campo da educação, e não mais da assistência social (ANDRADE, 2010, p. 146).

Desta forma, se é função da Educação Infantil cuidar e educar, então faz sentido que o trabalho de uma educação em valores humanos seja iniciado nessa

etapa, já que se trata do quesito educar, considerando que é nesta mesma etapa que a criança é apresentada ao universo escolar.

Andrade (2010) ainda cita sobre a concepção educativa da creche que:

O importante na efetivação dessa identidade institucional é que a creche seja um espaço de educação de qualidade, permitindo vivências e experiências educativas, comprometida com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania (ANDRADE, 2010, p. 147).

Com a Constituição de 1988 a Educação Infantil deixa de ter um caráter assistencialista e passa a ter uma concepção pedagógica, tornando-se assim um direito da criança. Consta no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) (1998) que:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias (BRASIL. RCNEI vol. 1, 1998, p.11).

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) Lei nº 9394/1996 em seu artigo 29 define assim a Educação Infantil:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996, p. 22).

Para Rocha (2003), na Educação Infantil existe uma função social em relação à criança, pois, como com o passar do tempo a educação da criança passou a não ser apenas de responsabilidade da família, mas também da sociedade. Teve-se a importância das instituições de Educação Infantil fazerem um trabalho em conjunto com a família no quesito referente à educação da criança, sendo cada parte com uma ação específica. A autora enfatiza que as instituições atualmente têm se preocupado em preparar a criança para ser inserida no ensino fundamental, porém, a preocupação deveria ser a de complementar sua educação social. Com base nessa afirmação, considerando creche e pré-escola como sinônimos de Educação Infantil, Rocha (2003) completa que:

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objetivo fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e pré-escola têm como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo e têm como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola (ROCHA, 2003, p. 5).

Orzechowski (2015) define que a função social da Educação Infantil é ensinar a criança a cuidar de si e dos outros, dessa forma ela diz que:

A ideia de que na educação infantil se aprende a cuidar de si e dos outros articula-se com o pensamento sobre a função social da escola, que indica a socialização como um processo inerente a escolarização. Seria a escolarização um processo que embasa a boa convivência, a vida social democrática e equitativa. Assim sendo, a escola seria um espaço de cidadania e participação sociocultural, onde a construção do conhecimento acontece e promove a vida em sociedade (ORZECOWSKI, 2015, p. 10).

Por ser um dos primeiros contatos com o mundo externo da criança, a escola de Educação Infantil precisa ter como foco realmente o trabalho desta educação social, pois devido ao extenso tempo que a criança permanece na escola, considerando que algumas crianças permanecem na escola em período integral, cinco dias na semana.

Rocha (2003) defende a criação de parâmetros pedagógicos escolares condizentes para com a Educação Infantil, e que não se antecipe os conteúdos específicos do ensino fundamental. Acrescenta que é necessário respeitar o tempo da criança e deixá-la se expressar, respeitando as diferenças pertencentes a cada um. Alega que é necessário valorizar as ações vindas das crianças, suas brincadeiras, sua interação e suas expressões, para orientar o trabalho do professor, com o professor sempre dirigindo as atividades empregadas. Essa mesma autora (2003) ainda afirma que na Educação Infantil se inicia o processo de socialização da criança com outras crianças e adultos até então desconhecidas, e também o início de seu processo de aprendizagem. Nessa etapa a criança é apresentada a inúmeras coisas ampliando assim seus conhecimentos a cada item novo descoberto.

Uma técnica muito utilizada pela Educação Infantil no processo de ensino-aprendizagem é a do ensinar por meio de brincadeiras, pois assim o aprendizado se torna mais atrativo e produtivo. A essa técnica chamamos de ludicidade, o ato de ensinar por meio do lúdico, a seguir será exposto o conceito e definições de lúdico e ludicidade.

2.2 Lúdico e Lucidicidade

O lúdico está relacionado a jogos, brinquedos e brincadeira ou simplesmente ao ato de brincar. Através do lúdico a criança tem a oportunidade de aprender através de várias artimanhas como imitações, dinâmicas em grupo, socialização dentre outros, assim tornando o aprendizado mais prazeroso e divertido para os pequenos.

Kishimoto (1997) define jogo como uma ação voluntária da criança, o brinquedo é entendido sempre como o objeto e a brincadeira na infância leva a criança a solucionar conflitos por meio de imitação, ampliando suas possibilidades linguísticas, psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas.

Na Educação Infantil o lúdico é um recurso disponível às educadoras em seu cotidiano que encontram em atividades lúdicas um meio de ensinar de modo que a criança sinta-se acolhida e amparada. É na Educação Infantil que elas terão suas primeiras experiências e a possibilidade de poder se utilizar do lúdico como meio de diverti-lás e ao mesmo tempo atribuir conhecimento a elas torna-se uma boa opção de trabalho.

Friendmann (2012) fala que o recurso do lúdico possibilita de uma só vez vários tipos de linguagem, facilitando o entendimento de significados e conceitos diferentes pela criança e ainda afirma que:

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento da criança porque a liberta de situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que apresentam ser, e, em situações imaginárias, as crianças começam a agir independentemente do que veem a ser orientadas pelo significado da situação (FRIEDMANN, 2013, p.40).

De acordo com Dorneles(2007) através de atividades lúdicas as crianças são observadas e assim pode-se reconhecer algumas características particulares de cada uma, a autora afirma que:

O Lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, vinculado aos tempos atuais como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, um momento adequado para observar este indivíduo, que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações. (DORNELES,2007, p. 36).

Dorneles (2007) relata sobre os estudos de Santos (1997) que a formação

lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade e a nutrição da alma. Isso porque as aprendizagens através do lúdico prepara o ser humano para um bom desenvolvimento intelectual, cria no indivíduo independência, capacidade de liderança e o torna apto ao convívio social.

Kishimoto(1997) relaciona o jogo educativo com duas funções a primeira seria a função lúdica do jogo, expressa na ideia de que sua vivência propicia a diversão, o prazer, quando escolhido voluntariamente pelas crianças. A segunda seria a função educativa, quando a prática do jogo leva o sujeito a desenvolver o seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo. As duas funções trabalhadas juntas seria o objetivo do jogo educativo (DORNELES, 2007, p.33- 34)

Dorneles (2007) comenta que é necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode aparecer como caminho possível para ir ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento de suas necessidades.

Kishimoto (1997) expressa em suas palavras que o jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba um significado. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade.

Através da ludicidade a criança desenvolve a criatividade, adquire conhecimentos, relaciona-se com o meio e com as outras crianças e adultos a partir da interação entre ambos, propiciando a autonomia e iniciativas de tomar decisões lógicas e também fazer escolhas do que é correto.

No que se refere a ludicidade, fenômeno que representa um aspecto essencial das culturas infantis. A natureza interativa e imaginativa do brincar é um dos primeiros componentes das culturas da infância e por sua vez, “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p.26).

Lima (2008) fala que os jogos e as brincadeiras são determinantes no desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Quando brincam, jogam, representam ou dançam, as crianças desenvolvem, entre outras, as capacidades de

pensamento, imaginação, memória, concentração, atenção, domínio da vontade, linguagem e movimento, todas essenciais para o sucesso na escola e imprescindíveis para o seu desenvolvimento global.

A ludicidade é livre de pressões ou avaliações, ou seja, não deve ser um processo forçado. As crianças são avaliadas dia a dia pelo seu desenvolvimento e então o professor pode enriquecer estes momentos com novas experiências pensadas em cada criança, visto que cada uma se expressa de uma maneira e, interage com suas peculiaridades (OLIOSI, 2016, p.1312)

A Ludicidade é fator primordial para o desenvolvimento das crianças, e deve ser utilizada como alternativa pedagógica desde os primeiros contatos da criança com a escola, promovendo experiências memoráveis que serão de grande utilidade no decorrer de seu crescimento físico, intelectual e social.

A ludicidade sinônimo de jogo e brincadeira é uma atividade pedagógica indispensável no contexto da Educação Infantil, tão importante quanto qualquer outra atividade curricular, pois, representa sobretudo um direito fundamental de todas as crianças, direito esse garantido e legitimado pelos documentos legais (LIMA; LIMA, 2013, p.228- 229).

O RCNEI (vol.2, 1998) afirma que brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio de interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Em relação aos valores e a ludicidade Lima;Lima (2013) compreendem que:

Por meio da Ludicidade a criança desenvolve vários conhecimentos, entre os quais se destacam as regras, as condutas os costumes, os valores e os conceitos, enfim aprendizagens diversas que possibilitam o desenvolvimento nos aspectos sociais, motores, cognitivos, emocionais e éticos, necessários para a construção de sua personalidade e para a participação no contexto social onde está inserida (LIMA; LIMA, 2013, p.229).

A importância de inserir o lúdico como meio de ensino na Educação Infantil é indispensável, pois o brincar expressa o que a criança quer conhecer e desenvolver.

Através dele a criança busca entender o mundo, reproduzindo-o em suas ações, ela também ativa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito formulado por Vygotsky para explicar o que a criança é capaz de fazer com o auxílio de pessoas mais experientes. A partir dele, podemos avaliar o processo de desenvolvimento em que cada criança se encontra e os processos de maturação já produzidos, assim como os processos que estão amadurecendo e se desenvolvendo. A ZDP se define como: a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e sua gama de possibilidades, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. (FRIEDMANN, 2013, p.41)

De acordo com Friedmann (2013) através de todas estas ações acontece a mediação entre a criança e o mundo. Compreendendo o mundo a criança experimenta suas emoções através da repetição, assim desenvolve suas habilidades sofisticando-as e após compreender e assimilar algo a criança deixa de repetir. Outro mecanismo de aprendizagem é a imitação como o ato de ler e até mesmo culturas diversas apresentadas às crianças são depois imitadas por elas.

Para Macedo (2005), o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil. É a principal atividade das crianças, todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. As crianças brincam pelo prazer de brincar.

Enfim, ao relacionar o lúdico com a aprendizagem de valores humanos pelas crianças da Educação Infantil, é possível promover alternativas para a formação da cidadania fundamentada em valores humanos, essenciais para que futuramente, o senso ético e moral estejam presentes nas ações destas crianças. O ensino de valores humanos para crianças da Educação Infantil através do lúdico é uma ferramenta que as educadoras têm em mãos para que desde a infância a criança tenha contato com regras, decisões corretas, boa convivência e fraternidade no ambiente em que vive, e quando estas informações são transmitidas as crianças através de brincadeiras ela absorve melhor o conteúdo e ainda consegue desenvolver estas práticas não somente no ambiente escolar, mas também no familiar ao qual o alcance se torna maior. E quando ensinadas com dedicação e respeito a cada criança conhecendo suas dificuldades, a criança entenderá de forma real o seu papel na sociedade se transformando em um ser humano melhor e mais maleável, além de expressar em ações a boa conduta e a ética adquirida durante seus anos escolares.

2.3 Valores Humanos na Educação Infantil

Valores humanos são aspectos que formam a consciência humana, compõem filosofias e religiões, não distinguem raça, sexo ou cultura. Segundo Martinelli (1999) os valores humanos fornecem dignidade ao caráter, engrandecem as pessoas e exterminam as diferenças da vida em sociedade.

(...) Os valores humanos dignificam a conduta humana e ampliam a capacidade de percepção do ser como consciência luminosa que tem no pensamento e nos sentimentos sua manifestação palpável e aferível. Eles unificam e libertam as pessoas da pequenez do individualismo, enaltecem a condição humana e dissolvem preconceitos e diferenças (MARTINELLI, 1999, p.17)

De acordo com a citação acima, os valores humanos são essenciais para a formação da conduta humana, torna a pessoa mais sensível e social, eles engrandecem o ser humano e o transforma.

Segundo Martinelli (1999) considera-se que se os valores humanos absolutos forem exercitados constantemente acontecerá uma melhora na personalidade e no caráter da pessoa. Segue a definição de cada “valor absoluto” proposta por este mesmo autor:

VERDADE – A verdade absoluta é eterna e imutável; o que varia é a nossa capacidade de percebê-la e vivenciá-la. A verdade relativa é mutável, percebida por meio dos sentidos físicos e representada pelo que se vê, se sente e sobre a qual se questiona e emite julgamentos.

DHARMA – AÇÃO CORRETA – Em termos absolutos é o pulsar da energia harmoniosa da lei cósmica eterna. O físico é o veículo da ação e pelas nossas ações manifestamos concretamente a nossa consciência. A ação correta se manifesta pela sincronização dos ritmos interiores e exteriores. Dentre os seres vivos que se expressam pelo comportamento, o homem tem um veículo perfeito: o corpo. No homem, a autoconsciência começa pela conscientização do corpo físico. A percepção da nossa natureza divina nos permite lidar corretamente com nossos instintos e agir com ética e dignidade. Agir corretamente é colocar o amor na ação consciente.

AMOR – É a força de criação, coesão e sustentação da vida. A mais poderosa das energias, é unidade e potência de transformação. É privilégio e conquista do ser humano, que venceu suas tendências instintivas, tendo a possibilidade de amar incondicionalmente. Vencer as aversões e preferências pelo exercício do amor altruísta nos ajuda a transpor os obstáculos que nos impedem de sermos felizes. O amor revela nosso ser essencial, sagrado e sublime, permitindo que conheçamos a realidade além da forma. É ver com o coração.

PAZ – É a base da felicidade humana, a harmonia entre os níveis racional, emocional, intelectual e espiritual que nos aproxima da alma. Com a paz, busca-se livrar o ser humano dos sofrimentos causados pela instabilidade alterações da mente. A paz interior constitui um instrumento importante para a autopesquisa e desperta nosso potencial mental adormecido. Paz não quer dizer ausência de desafios; ela está em nossa capacidade de ouvir a

voz interior e confiar em que dentro de nós existe a fonte de serenidade que abrande toda dúvida e inquietação e, a partir daí, permite a manifestação dessa força.

NÃO-VIOLÊNCIA – Todos os demais valores estão contidos na não-violência. É a meta da consciência, a perfeição humana. Representa a soberania do espírito sobre a matéria, a mais elevada realização. Por não termos o sentido de reverência, destruimos, brutalizamos e negamos a beleza da vida. A violência humana contra os semelhantes, os animais e os recursos naturais é resultado de uma civilização desprovida de respeito e amor. Exercer o valor “não-violência” significa infundir diretamente no ambiente físico e no âmbito de ação pessoal a conexão com a alma e a prática dos valores humanos (MARTINELLI, 1999, p. 20-21)

Os Valores Humanos devem ser introduzidos na escola para reafirmar a conduta construída em cada aluno, porém é importante ressaltar que família e escola devem trabalhar juntas na formação de valores de cada um, para que não pareça com uma regra imposta da escola para o aluno, e sim algo que o mesmo já possui em seu interior (MARTINELLI, 1999).

(...) Os valores integram o conhecimento, a família, a escola e a vida em sociedade. Vinculam o ensinamento ministrado na escola às circunstâncias da vida, construindo uma consciência ética e da estética do bem (MARTINELLI, 1999, p. 21).

Freire (1996) destaca que todo professor deve transmitir aos alunos a ética os respeitando, pois se houver o desvio ético os valores retrocedem-se. Assim ele afirma que:

(...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996 p. 59).

Desta forma, os valores humanos devem ser introduzidos desde a Educação Infantil com a prática e exemplo do professor para que assim se obtenha resultados favoráveis.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, foram efetuadas pesquisas bibliográficas através de artigos e livros pelo método qualitativo. Artigos e livros tanto físicos como virtuais foram consultados, para maior fundamentação do tema abordado.

Referente à pesquisa bibliográfica, Gil (2010) pontua:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e canais de eventos científicos. (GIL, 2010, p. 29)

Em relação ao método qualitativo, Guerra (2014) esclarece:

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social -, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (GUERRA, 2014, p. 11).

Para elaborar a presente pesquisa foi necessário realizar seu planejamento. Sobre o planejamento da pesquisa, Silva; Menezes (2001) pontuam onze etapas do planejamento, são elas:

- 1) escolha do tema;
 - 2) revisão de literatura;
 - 3) justificativa;
 - 4) formulação do problema;
 - 5) determinação de objetivos;
 - 6) metodologia;
 - 7) coleta de dados;
 - 8) tabulação de dados;
 - 9) análise e discurso dos resultados;
 - 10) conclusão da análise dos resultados;
 - 11) redação e apresentação do trabalho científico (dissertação ou tese).
- (SILVA;MENEZES, 2001, p. 13).

Foram pesquisados artigos sobre o tema para comparar e analisar a posição dos autores, posteriormente foi elaborado uma tabela para comparação das opiniões e demonstração das mesmas. Silva; Menezes (2001) definem esse método como “revisão de literatura”, elas pontuam que:

A revisão de literatura refere-se à fundamentação teórica que você irá adotar para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise da literatura publicada você irá traçar um quadro teórico e fará a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 37)

Ainda sobre a revisão de literatura, as mesmas autoras (2001) afirmam:

A revisão de literatura resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 37).

Na elaboração dessa revisão de literatura foram pesquisados os sites Scielo e Google Acadêmico para levantamento da bibliografia. As palavras-chave utilizadas foram: valores humanos, Educação Infantil e lúdico, no período de 4 anos, a partir de 2014. Na base de dados Scielo, com o conjunto das palavras-chave mais o operador booleano “and” não se localizou bibliografia. Desta forma, optou-se pelo levantamento da bibliografia localizada no Google acadêmico, também foram pesquisados alguns livros, sites de universidades como UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), UNIFRA (Universidade Franciscana) e UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso) para complementação dessa pesquisa.

No Google acadêmico com as palavras chave: valores humanos, Educação Infantil e lúdico, e a delimitação do período de 4 anos, a partir de 2014, foram encontrados 236 bibliografias, porém nem todas condiziam com o tema presente nessa pesquisa e algumas com a mesma abordagem tornaram-se repetitivos, devido a isso não foram selecionados e acrescentados ao quadro desenvolvido para este estudo.

Depois de localizada a bibliografia, foram selecionadas as que se identificaram com o tema da pesquisa, nelas foram trabalhados os conteúdos para comprovação da mesma e desenvolvido um livreto com as atividades lúdicas para o ensino de valores humanos. Esse material encontrado auxiliou na constatação da veracidade da hipótese presente nessa pesquisa, pois todo o conteúdo encontrado e selecionado estava de acordo com a ideia iniciada neste trabalho. Esta pesquisa teve duração de um ano até sua conclusão.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já mencionado no item Metodologia, para apresentação do tema dessa pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico com material condizente com o problema aqui apresentado. A tabela a seguir expõe as bibliografias pertencentes à revisão de literatura e seus resumos:

Tabela 1 – Quadro síntese dos artigos

Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
Infância, Consumo e Ambiente Escolar: Reflexões sobre o desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea.	Danielli Ribeiro da Silva; Priscila Soares Vidal Festa.	2015	O artigo traz à tona a questão da sociedade atual, marcada pelo consumismo, onde as crianças já crescem moldadas nessa linha. O autor defende que a escola junto com a família e a sociedade deve intervir para mudar esse cenário, pois tem se valorizado mais a cultura do “ter” do que “ser”, formando assim pessoas egoístas e individualistas, preocupadas apenas com seu próprio benefício.
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação.	Ana Cristina Portolo Hildebrando dos Santos; Maria Teresa Ceron Treviso.	2016	Este artigo ressalta a importância de se trabalhar valores na instituição de ensino, onde alunos, professores e funcionários participam desta prática. Reafirma a importância da parceria com a família, justificando que é nela que a criança tem seu primeiro contato com valores e mostra a importância do exemplo transmitido pelo professor. Em suma o artigo mostra a importância que a comunidade escolar (escola, família e sociedade) tem para uma boa formação moral na criança.
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
Cuidar e Educar Criança Pequena para Valores: Uma ato de amor, justiça e bondade.	Maria Souza dos Santos; Jordana Wruck Tenin; Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza.	2014	Este artigo aborda o ato de se trabalhar valores na Educação Infantil, tendo em vista a vantagem das crianças desta fase absorverem com maior facilidade em seu ser os ensinamentos ali aprendidos. Destaca os valores de justiça, bondade e amor. A pesquisa reforça a importância de se trabalhar valores, para que a criança adquira autonomia para tomar boas decisões no decorrer de sua vida, e enfatiza que a prática do professor deve dispor de afetividade no tratamento de seus alunos, vivendo assim a prática do que se ensina.
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
A indisciplina na escola: Possibilidades de enfrentamento.	Suzete Terezinha Orzechowski	2015	O livro fala sobre a indisciplina escolar e como o professor deve agir para combatê-la. A autora explica que o professor deve ter uma boa didática, entender sobre aquilo que ensina para desse modo conquistar a atenção e respeito dos alunos e também ser um exemplo para os mesmos. Sobre valores humanos a autora defende que a instituição de ensino deve trabalhá-los

			com os alunos, considerando que os mesmos permanecem maior parte de seu tempo nessas instituições, em muitas vezes tempo até maior do que aquele que passam em suas casas.
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
A importância dos Valores humanos na educação.	Camila de Castro Carvalho	2014	<p>Neste trabalho se vê o reconhecimento da importância que os valores humanos possuem perante a sociedade, e de como é importante que sejam passados para as crianças desde o início de seu convívio com a escola, pois é nela que permanecem grande parte de seu dia. O trabalho apresenta uma pesquisa onde é nítida a transformação que a experiência com valores forneceu aos envolvidos.</p> <p>É mencionado também a prática pedagógica, afirmando que a melhor forma de se ensinar valores humanos é com uma metodologia participativa onde as crianças possam vivenciar e absorver os ensinamentos.</p>
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
Os jogos e brincadeiras na Educação Infantil	Carolina Taciana Pinati; Mayara Lopes Lima; Monica Maylla Rosário Santos; Gisele Aparecida Ribeiro; Rosânia Aparecida de Susa Fonseca; Marcelo Santos.	2017	<p>O artigo em destaque aborda o lúdico aplicado na Educação Infantil para melhor desenvolvimento social e físico da criança. Narra a história da Educação Infantil, seu passado e atualidade. O texto traz a importância do brincar para a criança e a partir de seu conceito relaciona brincadeira com aprendizado e formação social. O artigo também oferece uma entrevista realizada com duas professoras de realidades diferentes, sendo uma da rede pública e outra da particular. Contudo o artigo é de bom conteúdo construído através de pesquisas bibliográficas com material pronto.</p>
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
O trabalho com valores na Educação Infantil por meio do universo lúdico	Carolina Petit de Aragão	2014	<p>O artigo fala sobre a inserção dos valores humanos na Educação Infantil através do lúdico, pois afirma que toda criança aprende mais quando interage com outras a partir de brincadeiras. O lúdico torna o conteúdo aplicado mais fácil de ser entendido pela criança, sendo que quando a criança observa comportamentos diferentes e participa das atividades de modo dinâmico, a mesma absorve melhor o que lhe é ensinado.</p>
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
O papel do Professor como Mediador de Conflitos entre crianças da Educação Infantil	Natalia Quinquilo	2017	<p>O artigo tem em seu conteúdo as mudanças que a Educação Infantil teve nas últimas décadas, mostrando que sua finalidade não é apenas cuidar dos alunos enquanto seus pais trabalham e sim fazer com que as crianças se tornem capazes de resolverem seus próprios conflitos e atividades propostas, ou seja, o professor deixou de ser o transmissor de</p>

			conteúdo impostos as crianças, ele passou a ser o mediador em todas as etapas do desenvolvimento da criança, sendo social, físico e psicológico. Assim diante de várias situações o professor deve oferecer opções para que o aluno seja capaz de solucionar sozinho os obstáculos que surgirem durante essa etapa de sua vida, e o professor como mediador o orienta para a escolha de opções corretas, formando assim um ser mais consciente de suas atitudes e mais seletivo.
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
Jogos e Brincadeiras na escola da Educação Infantil: As visões de Piaget, Vygotsky e Wallon	Patrícia Amorim Morais	2016	O artigo vem mostrar a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. A autora traz como referência os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon sobre como a ludicidade auxilia no desenvolvimento da criança. Ela ressalta que as atividades lúdicas não estão totalmente inseridas na metodologia dos docentes desse estágio da educação e conclui afirmando que para existir sucesso no aprendizado de crianças da Educação Infantil, é necessário aderir a esta prática, pois a criança aprende de forma mais prazerosa por meio do lúdico.
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
Bullying nas escolas: Preconceito, Estigmas e Desafios da educação dos sentimentos e para a paz	Neura Cezar, Luiz Augusto Passos e Suely Dulie de Castilho	2017	O artigo fala sobre o bullying nas escolas. Esta prática desumana que faz mal a quem o pratica e a quem sofre. No artigo há vários relatos referentes a essa prática, tanto por parte de alunos, como de professores. Os autores atribuem diversos fatores causais, tais como repreensão da família ou da escola, falta de limites e convívio familiar reduzido. Como solução os autores propõem a educação dos sentimentos para a paz, uma educação que visa trabalhar os sentimentos utilizando a dimensão da razão lógica da dádiva de Marcel Mauss, razão essa que possibilita uma vida mais humana, inclusiva e democrática. Contudo os autores concluem a necessidade de trabalhar os sentimentos nas crianças/adolescentes, fazendo-os, sobretudo com que percebam o quanto é importante se conhecer e se aceitar, para assim conhecer e aceitar seu semelhante.
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
A importância do Lúdico no processo de formação da criança	Karlla Rodrigues de Souza, Lorena Maria Ferreira do Nascimento	2014	O artigo vem reafirmar a importância de atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança, principalmente na Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica. Porém fortalecem a ideia de que o professor deve conduzir tais atividades com um planejamento pedagógico, a fim de desenvolver as habilidades das crianças. Defende-se a ideia de que a criança sente mais vontade de aprender por meio de brincadeiras, já que elas

			<p>torna o processo de ensino aprendizagem mais atrativo e prazeroso.</p> <p>Conclui-se então a necessidade do professor incluir tais práticas em seu plano de ensino e as por em pratica para um melhor desenvolvimento social, cognitivo e físico de seu aluno.</p>
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
Jogos, brinquedos, brincadeiras e a resiliência	Rosley Sulek Breche Barros	2015	<p>O artigo fala que toda ação humana refere-se a um jogo. Aborda os benefícios dos jogos como prática social para a criança, estimulando-a a interagir com outras pessoas.</p> <p>O ato de jogar, brincar faz com que a criança desenvolva várias capacidades essenciais para o seu desenvolvimento, capacidades físicas, cognitivas e sociais.</p> <p>O texto mostra ainda que estudos comprovaram a importância do lúdico na aquisição do ser humano por resiliência, capacidade de se adaptar as situações impostas, sejam elas boas ou ruins. Comenta ainda que os jogos auxiliam na aquisição de amor próprio, fator esse essencial para uma boa autoestima, e também influenciam na capacidade de respeito ao outro, auxiliando e transformando a vida em sociedade.</p>
Nome do Artigo	Autor	Ano	Resumo
Experiências Pedagógicas Inovadoras: Valores e a Transformação da Educação Escolar	Paula Lôbo Martins	2014	<p>O presente artigo destaca a compreensão da importância dos valores na transformação da educação escolar e na construção de uma educação inovadora, com o estudo aprofundado nos conceitos de valores e a relação intrínseca entre valores, educação e sociedade.</p> <p>O trabalho apresenta como os valores são importantes na transformação da educação escolar e concede a reflexão da necessidade de estabelecer relações e práticas escolares baseadas em valores, contribuindo assim para a formação de cidadão mais justo, solidários, críticos, criativos e ativos.</p> <p>O principal foco é a educação escolar buscando compreender o uso de valores na forma de se aplicar por meio da educação.</p> <p>Para a autora a concepção de valores está relacionada a nossa maneira de agir no mundo que reflete os valores assumidos por nós direta ou indiretamente, e é através de tais valores que nos relacionamos com o mundo, os valores são norteados das nossas práticas e ações na sociedade os quais revelam uma maneira de ver e sentir o mundo. A educação possibilita aos seres humanos a aprendizagem do respeito à liberdade do outro e da alteridade.</p> <p>A autora destaca três funções que relacionam valores e a educação que são: educação para socialização, educação como formadora de pessoas e educação para a promoção humana. É urgente a necessidade de identificar e refletir os valores que influenciam</p>

		<p>na forma de se fazer educação escolar. Sendo a escola responsável pela contribuição no desenvolvimento pleno da pessoa humana e a formação cidadã.</p> <p>A educação é ferramenta essencial para a manutenção de um sistema econômico que permeia todas as relações sociais que vão se estabelecendo, afetando, inclusive, os valores sociais, morais e éticos dos indivíduos.</p> <p>A autora conclui o artigo contando sobre sua pesquisa de campo através da observação com o objetivo de compreender a importância dos valores assumidos pela escola no desenvolvimento do trabalho pedagógico e das práticas inovadoras.</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Analisando o quadro acima foi possível pontuar alguns itens essenciais para a discussão do tema deste trabalho, são eles:

1. Influência das práticas lúdicas para a formação de valores humanos na criança desde seu ingresso no ambiente escolar.

No artigo “A importância dos valores humanos na educação”, as práticas lúdicas utilizadas foram: A Contação de história, a roda de conversa, o desenho e algumas oficinas envolvidas no contexto da aula para dar ênfase à inserção de valores nas crianças. Carvalho (2014) relata que as influências causadas por essas práticas foram extremamente proveitosas, pois a transformação das crianças no final do projeto implantado foi nítida. A autora (2014) conclui que:

De um modo geral, ao fim dos encontros foi possível notar o menor número de conflitos entre as crianças, elas expandiram sua capacidade de buscar soluções alternativas às situações adversas, demonstraram maior respeito e senso de responsabilidade para com o outro e com suas obrigações e cresceram bastante no que diz respeito a autonomia em relação as formas de pensar e agir. No entanto, ainda que uma maneira geral o trabalho tenha sido bastante positivo, os conflitos sempre existirão e sempre haverá a necessidade de continuidade do trabalho para garantir a eficiência (CARVALHO, 2014, p. 63).

No artigo “Cuidar e educar criança pequena para valores”, as propostas lúdicas utilizadas, além da roda de conversa foram: Música, oficina de modelagem, desenho, fotografias. Os autores Santos; Timm; Souza (2014) revelam que essas

atividades ajudam com a atração da atenção das crianças, e no seu entendimento e realização das atividades. Sobre está prática eles (2014) explicam que:

As rodas de conversa aconteceram sempre a partir de uma atividade lúdica realizada com as crianças, de acordo com a temática a elas apresentada no início de cada encontro, como: música, oficina de modelagem, desenho, fotografias. Esses recursos visaram contribuir para prender a atenção das criança se extrair o melhor que elas podiam dar. A roda de conversa é uma metodologia que dá voz a criança (SANTOS; TIMM; SOUZA, 2014; p. 66)

Analisando o texto “A escola e o desenvolvimento da moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação.”, nota-se que para desenvolver os valores nos alunos, se utilizou mais da roda de conversa, obtendo também uma influência positiva dessa prática. Sobre está temática as autoras Santos; Trevisol (2016) relatam:

Questionados sobre como, no convívio diário com os alunos, trabalham as questões morais em sala de aula, os profissionais pesquisados relataram que atribuem a importância a reflexões levantadas em conversas e diálogos trabalhados em diferentes espaços escolares e ambientes não limitados a sala de aula. Essas atividades contribuem positivamente para a construção moral dos alunos, pois os levam a expor suas opiniões, escutar a dos colegas e refletir sobre o assunto em discussão, podendo, assim, construir novos conceitos e assimilar regras não de forma imposta, mas construída em conjunto, levando em consideração outras posições (SANTOS; TREVISOL, 2016, p.26).

Sobre o texto “O trabalho com valores na Educação Infantil por meio do universo lúdico”, percebe-se também que essa prática produz um resultado positivo. Sendo assim, a autora Aragão (2014) relata:

Sobre a forma como a ludicidade é utilizada no espaço escolar, verificamos que a maioria das educadoras visualizam os jogos e brincadeiras como atividades próprias para a resolução de conflitos, a interação e a intervenção com intencionalidade, assim como o trabalho com conteúdos específicos. No que se refere ao trabalho com valores, verificamos que todas as docentes concordam com sua efetivação na instituição escolar. Para isso, apontam que esse tema pode ser introduzido através dos jogos, brincadeiras, a representação de papéis sociais e a interação dos alunos (ARAGÃO, 2014, p. 3).

Em “Jogos, brinquedos, brincadeiras e a resiliência”, Barros (2015) trata o lúdico como algo de grande importância, pois afirma que o mesmo influencia o desenvolvimento da criança em todas as suas particularidades. Barros (2015) diz a esse respeito:

Além do desenvolvimento físico e intelectual, o brincar, beneficia o desenvolvimento dos vínculos afetivos e sociais positivos, condição singular para que se possa viver em grupo. Trata-se do fundamental, se não do único, instrumento de educação para a vida (BARROS, 2015, p. 75).

Os autores Cézar; Passos; Castilho (2017) no artigo “Bullying nas escolas: Preconceitos, estigmas e desafios da educação dos sentimentos e para a paz”, defendem a educação de valores como influência para minimizar a prática do bullying nas escolas. Eles afirmam que:

Devemos pensar numa educação dos valores e dos sentimentos que envolvam tanto o educando quanto o corpo técnico-pedagógico, ajudando-os a superar a dessensibilização, a falta de preparo para orquestrar os conflitos entre estudantes, bem como próprios conflitos interpessoais (CÉZAR; PASSOS; CASTILHO; 2017; p. 807).

2. Contribuições das brincadeiras na Educação Infantil

No texto “A importância do lúdico no processo de formação da criança”, das autoras Souza e Nascimento (2014), as brincadeiras têm grande importância no desenvolvimento da criança, assim não podem ser tratadas como mero passatempo. As autoras afirmam:

A brincadeira não pode ser vista como uma simples recreação ou passatempo, ela vai muito além, pois através da brincadeira a criança é capaz de se comunicar consigo mesma e com o mundo, além de desenvolver a imaginação, a criatividade, a autoestima e o relacionamento interpessoal. (SOUZA; NASCIMENTO, 2014, p. 19)

Souza e Nascimento (2014) ainda afirmam que com a utilização das brincadeiras como prática metodológica, a aula transforma-se em algo mais atrativo e produtivo, porém essa prática deve ter uma intenção pedagógica.

Sobre o brincar essas autoras (2014) afirmam que ele oportuniza à criança diferentes emoções, trocas, afetos, cumplicidades fazendo com que dessa forma seus relacionamentos melhorem.

Em “Jogos e brincadeiras na escola da Educação Infantil: As visões de Piaget, Vygotsky e Wallon”, Morais (2016) afirma que a criança transmite ao brincar tudo aquilo que vive em seu cotidiano. Ela diz:

A criança retira de sua vida os conteúdos da brincadeira através de impressões e sentimentos que vivencia, dos conhecimentos que aprende e das histórias e músicas que escuta, dos jogos que participa. (MORAIS, 2016, p. 19)

Morais (2016) complementa dando ênfase a importância que as brincadeiras têm no desenvolvimento das crianças, dessa forma ela afirma:

As brincadeiras são essenciais para que as crianças desenvolvam algumas capacidades que são consideradas como importantes. Trata-se da atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Também influencia no desenvolvimento da socialização, porque trabalha com regras, papéis sociais e promove interação. (MORAIS, 2016, p. 20)

3. Benefícios da utilização do lúdico para a formação de valores humanos na criança

Aragão (2013) relata em seus estudos que o Lúdico como mediador no processo do ensino de valores para a criança é uma ferramenta de extrema importância, pois a criança na Educação Infantil tem como melhor método de aprendizado brincar, pois aguça o interesse dos pequenos e a compreensão maior do conteúdo pela criança é adquirida com maior facilidade através de brincadeiras. A autora ainda comenta que:

O caráter lúdico constitui um aspecto fundamental na infância, pois permite a interação e o compartilhamento das vivências adquiridas em diversos espaços sociais. É por meio da ludicidade que ocorre a apropriação efetiva da cultura, devido à multiplicidade de elementos presentes nos grupos sociais, como as tradições e valores inseridos em cada vivência. (ARAGÃO, 2013, p.1)

Para Carvalho (2014) a partir do momento em que o professor insere no cotidiano da criança da Educação Infantil o ensino de valores tendo como base atividades lúdicas, esta fase é muito importante, pois é neste momento que a criança estabelece as bases de sua personalidade e começa a desenvolver seu senso de moralidade, e através de brincadeiras a criança enfatiza o conceito de valores humanos tendo assim uma formação autônoma e cidadã.

Segundo Orzechowski (2015) o ambiente escolar faz parte de um bom tempo na vida da criança, seu papel é fundamental na construção da disciplina, já que em outros momentos em seu dia a criança está exposta há vários ambientes

que podem apresentar a elas situações as quais não favoreça os valores humanos, por isso é seu papel transmitir a criança um ambiente ético e estético a qual a criança se sinta valorizada. A autora afirma que:

A escola tem papel fundante na construção da disciplina, mesmo porque existem outras instituições e uma cultura reducionista e imediatista, onde o engodo e a trapaça são comportamentos que trazem vantagens. Portanto a escola que não queira ser parceira destas instituições ou destas ideias faz-se diferente e, muitas vezes, é o único ambiente ético e estético, com o qual o sujeito têm contato. Até, por isso, a escola persiste e existe como transformadora de comportamentos e atitudes desejáveis no processo de hominização. (ORZECOWSKI, 2015, p.30)

Santos e Treviso (2016) afirmam que uma maneira de se trabalhar o lúdico com crianças é pela imitação, a partir disso levantamos uma questão que deve ser exigida quando se trata em trabalhar a formação de valores, o professor deve sempre ser transparente com os alunos e nunca dar mau exemplo, neste sentido:

Evidenciaram-se, também, os argumentos que contemplam a postura do educador na construção da moral pelo aluno. O professor precisa ser exemplo, por meio de suas atitudes, ações e comportamentos; afinal, o aluno constrói suas atitudes baseadas nas ações e posturas das pessoas com quem mais tem contato (SANTOS; TREVISIO, 2016, p.26).

Isso tudo, pois as crianças são pequenos imitadores das atitudes dos adultos, sendo assim muito importante o professor sempre se policiar de suas atitudes.

Na vida da criança, o professor, bem como os pais são modelos, referências de vida para a criança. As crianças imitam o agir de pais e professores. Os valores aprendidos na Educação Infantil fundamentarão toda a sua vida. Por isso, nesta etapa, é importante a presença de um profissional que saiba valorizar o diálogo, a solidariedade, a partilha, a cooperação. (SANTOS, TENIN E SOUZA, 2014, p.67)

Para Aragão (2013) através do lúdico a criança desenvolve as capacidades sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se reportam a maneira como o mundo social se forma e, por fim, os limites previstos pelas regras, estabelecendo em um recurso indispensável para brincar.

O lúdico constitui um aspecto fundamental na infância, pois permite a interação e o compartilhamento das vivências adquiridas em diversos espaços sociais.

Para Martins (2013, p. 27) “A educação é como um processo de socialização, onde se aprende a reconhecer e aceitar as normas para viver em sociedade.”

Contudo, o lúdico é um recurso indispensável no cotidiano escolar principalmente na Educação Infantil onde são formadas as bases da personalidade das crianças e as quais irão levar tais conhecimentos para toda sua vida.

No texto Jogos, brinquedos, brincadeiras e a resiliência, Barros (2015) destaca a resiliência como característica para a formação de valores, neste texto, o autor alega que das atividades lúdicas surge na criança um aspecto definido como resiliência, e essa vai levar a formação dos valores humanos no indivíduo. Sobre essa temática Barros (2015) afirma:

A resiliência tem uma grande ética que não pode ser negada. Ela só existe quando existe esperança no futuro a um sentido anunciado, uma meta, um horizonte ético que nos impulsiona para frente. Ela é entendida como habilidade de enfrentamento e fortalecimento diante da diversidade. Sendo esta necessária para a criança tornar mínimas as consequências da adversidade, elevando ao máximo sua capacidade para funcionar num mundo complexo e potencialmente antagônico (BARROS, 2015, p. 78).

4. Práticas pedagógicas que se utilizam do lúdico para o desenvolvimento social

Segundo Silva e Festa (2015) educar na Instituição de Educação Infantil, significa propiciar situações que contribuam para o desenvolvimento da imaginação e dos processos criativos e para a apropriação do conhecimento pelas crianças através de diferentes abordagens: lúdicas, afetivas, cognitivas e pedagógicas. Dessa forma, é importante salientar que o aspecto cognitivo não deverá receber maior atenção em comparação aos outros aspectos, pois é necessário que o professor tenha uma visão integral do desenvolvimento infantil, além de ter consciência de que, ao proporcionar momentos planejados, estará promovendo o desenvolvimento integral de seu aluno.

A roda de conversa realizada em sala de aula é uma das práticas pedagógicas mais realizadas, pois permite as crianças expressarem suas opiniões, qualidades próprias, socialização. Ao levantar um assunto entre os pequenos como, por exemplo, os valores humanos e questionar as crianças sobre a sua importância,

o professor estimula a mesma a pensar sobre o valor e com isso interiorizá-lo. Em relação a esse recurso pedagógico Santos; Treviso (2016) concorda que:

No convívio diário com os alunos, trabalham as questões morais em sala de aula, os profissionais pesquisados relatam que atribuem importância a reflexões levantadas em conversas e diálogos trabalhados em diferentes espaços escolares e ambientes não limitados a sala de aula. Essas atividades contribuem positivamente para a construção moral dos alunos, pois levam a expor suas opiniões, escutar as dos colegas e refletir sobre o assunto em discussão, podendo assim construir novos conceitos e assimilar regras não de forma imposta, mas construída em conjunto, levando em consideração outras posições. (SANTOS E TREVISIO, 2016, p.26)

A “hora da história” é também uma prática muito realizada nas escolas, pois através da imaginação a criança se transporta para dentro da história e assim adquire os papéis das personagens colocando em prática tudo o que aprendeu.

Carvalho (2014) descreve o recurso pedagógico adotado baseou-se em ações e observações de forma paralela, aos alunos foi proposto momentos de motivação a partir de temas sugeridos pelos próprios alunos, os quais geravam discussões e debate entre as crianças e até mesmo através de dinâmicas, a autora relata a seguinte metodologia:

As primeiras iniciativas baseadas em valores começaram nos pequenos detalhes. Ao início dos encontros as crianças eram orientadas sobre a importância de preservar o lugar que ocupavam e a cuidar dos objetos e das coisas que estavam sob sua responsabilidade e ao final na hora do lanche, servido em bandejas, eram conscientizadas sobre a importância de dividir com o próximo, evitar a gulodice, apreciar e agradecer pelo alimento (CARVALHO, 2016, p.41 e 42).

Outro recurso é a partir da contação de história na qual são relatadas às crianças de forma descontraída cada valor e assim através do faz de conta a criança absorve melhor o conteúdo a ser transmitido.

Carvalho (2014) afirma em sua pesquisa que o principal suporte das práticas realizadas para trabalhar valores foi a contação de histórias, com o propósito de que fossem desenvolvidas reflexões a partir das mesmas.

A partir das histórias, as crianças ficavam aptas a refletir sobre cada valor e depois eram convidadas a fazer uma análise sobre a história, dos problemas enfrentados pelos personagens, das possíveis soluções e a falar sobre a relação que elas estabelecem com cada valor (CARVALHO, 2016, p.42).

De acordo com Martins (2013) a estrutura escolar e as práticas pedagógicas deveriam ser organizadas, planejadas e executadas de acordo com os valores coerentes com a finalidade educativa de desenvolver a pessoa humana e cidadania.

Na pesquisa realizada por Martins (2013) ela destaca algumas práticas pedagógicas como: Roda, Parque, Lanche, Fora, Roda de história, Vertical, Culinária entre outras que se utilizam do lúdico para aprendizagem de valores humanos.

As práticas pedagógicas presentes no texto “A importância do lúdico no processo de formação da criança”, foram resultado de uma pesquisa de campo das autoras Souza; Nascimento (2014), considerando P1= Professora número 1, P2= Professora número 2 e P3= Professora número 3, as autoras (2014) revelam:

Jogos educativos, músicas, cantos, danças, pintura, brincadeira livre, jogo de regras, brincadeiras contadas e etc... (P1)

Os recursos são jogos, quebra cabeças, contação de história e etc... (P2) Além

de um bom planejamento e cuidado na execução das atividades das elaboradas, temos vários recursos: livros didáticos, jogos didáticos, contos, brinquedos, brincadeiras cantadas, e de faz de conta, quebra-cabeça, caça-palavras, dados, fixas, gravuras, dominó, bingos, etc. (P3) (SOUZA; NASCIMENTO, 2014, p.32)

Segundo Santo; Treviso (2016) os professores precisam conhecer a realidade social e cultural de seus alunos e levar em conta essas características para nortear um processo educativo em prol de sua aprendizagem e desenvolvimento moral. Sendo a escola parte da sociedade e um ambiente propício a vivências cidadãs e democráticas, faz-se necessário levar em consideração as diferentes culturas e aspectos sociais presentes em seus sujeitos. Com uma rica diversidade cultural e social, a escola é o local fundamental para o trabalho com uma educação voltada à diversidade.

Todas as práticas utilizadas através do lúdico para inserir valores humanos às crianças da Educação Infantil, irão desenvolver nelas atitudes de forma que cada uma reconheça o outro como importante, respeitando sua individualidade e diferença, incentivar o respeito mútuo pelo próximo diminuindo os conflitos entre as crianças e mantendo uma convivência pacífica, além de desenvolver atitudes cooperativas e solidárias entre os alunos, responsabilidade sobre cada ato, respeito as pessoas, as regras e a natureza. Enfim, essa práticas também irão proporcionar

momentos de descontração e divertimento entre os alunos e oportunizar o trabalho coletivo.

5 CONCLUSÃO

A Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o cuidar e o educar da criança ali inserida. É nessa etapa que a criança será apresentada a um convívio social externo, ou seja, fora da zona de conforto de seu ambiente familiar. Ao ser inserida neste ambiente, a criança pode ter insegurança e certo desconforto. Cabe então aos profissionais presentes nesse ambiente, contribuírem para uma boa adaptação, proporcionando por meio da afetividade e sensibilização um ambiente acolhedor, onde esta criança se sinta tão segura e confortável como se sente em seu lar.

O brincar está inserido nesse contexto, pois é a atividade que proporciona maior prazer à criança, facilitando assim sua aprendizagem. Ensinar valores humanos por meio de brincadeiras torna-se uma atividade atrativa não só para os alunos, mas também para o professor. Brincando a criança aprende a respeitar regras, seus amigos e professora. Aprende a conviver com harmonia e amor, desenvolve capacidades como bondade e empatia, ato de se colocar no lugar do outro, características essas primordiais para resgatar os valores em déficit em uma sociedade em que a maioria das pessoas busca apenas benefícios próprios.

Na Educação Infantil, o professor pode desenvolver atividades lúdicas para proporcionar a seus educandos o resgate dos valores humanos, já que mais do que nunca, a escola compartilha com a família a ação de educar a criança.

É muito importante resgatar os valores humanos e construir melhores condições de vida nas gerações futuras, mostrar que é possível transformar nossa sociedade moldando as crianças do hoje, futuros adultos do amanhã. No contexto educacional, o professor da Educação Infantil tem grande influência, pois são suas mãos que irão lapidar nossos futuros cidadãos. Respondendo então o problema desta pesquisa, o maior benefício de se trabalhar valores na Educação Infantil por meio do lúdico é a facilidade de aprendizado que as brincadeiras proporcionam as crianças. Esta pesquisa trouxe como abordagem os valores humanos, pois são eles que formam o caráter das pessoas, e por eles que se constrói um cidadão

preocupado com o seu próprio bem estar, mas acima de tudo com o bem estar do seu próximo, e particularmente, é disso que o mundo atual precisa.

Por fim, esta pesquisa não teve a intenção de ser concluída, mas sim possibilitar que o assunto seja centro de discussões entre os professores da Educação Infantil e tema para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary B P. **Educação Infantil discurso, legislação e práticas institucionais**. 2010. São Paulo.

ARAGÃO, Carolina P. **O trabalho com valores na Educação Infantil por meio do universo lúdico**. São Paulo. 2014. Disponível em <https://www.usc.br/custom/2008/uploads/wp-content/uploads/2015/05/O-trabalho-com-valores-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-por-meio-do-universo-l%C3%BAdico1.pdf>. Acesso em 08/04/2018.

BARRETO, Luciani G M; SILVA, Neide; MELO, Solange dos Santos. **A História da Educação Infantil: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo**. Nova Olímpia. Mato Grosso. Disponível em http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf. Acesso em 08/04/2018.

BARROS, Rosley S B. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a resiliência**. Mato Grosso. 2015. Disponível em <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/271-1036-1-PB.pdf>. Acesso em 08/04/2018.

CARVALHO, Camila C. **A importância dos valores humanos na educação**. Brasília. 2014. Disponível em <http://www.bdm.unb.br/handle/10483/13545>. Acesso em 08/04/2018.

CÉZAR, Neura; PASSOS, Luiz G; CASTILHO, Suely D. **Bullying nas escolas: Preconceito, estigmas e desafios da educação dos sentimentos para a paz**. São Paulo. 2017. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30392/23736>. Acesso em 08/04/2018.

DIAS, Edinei G; ANDRADE, Maria C; OLIVEIRA, Stefani G, OLIVEIRA, Marina C; VIDIGAL, Telma O. **As atividades lúdicas na Educação Infantil facilitando o processo de ensino-aprendizagem**. Revista Even 3. 2017. Disponível em <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/72691.pdf>. Acesso em 08/04/2018.

DORNELES, M. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Paraná: Editora Ibpex. 2007.

DROUET, Ruth C R. **Fundamentos da educação pré-escolar**. Edição 2. São Paulo: Ática. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FRIENDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil. Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Editora Moderna. 2012.

GUERRA, Elaine L A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte. 2014.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Edição 5. São Paulo: Atlas. 2010.

KISHIMOTO.T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo; Editora Pioneira, 1994.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Edição 4. Porto Alegre: Mediação. 2007.

LIMA, Maria e LIMA, José. **A ludicidade como eixo das culturas da infância**. São Paulo: Presidente Prudente, 2013.

MACEDO, L., PASSOS, N. C., PETTY, A. L. S. **Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre Educação em Valores Humanos**. São Paulo: Petrópolis, 1999.

MARTINS, Paula L. **Experiências pedagógicas inovadoras: Valores e a transformação da educação escolar**. Brasília. 2013. Disponível em <http://bdm.unb.br/handle/10483/7387>. Acesso em 09/04/2018.

MORAIS, Patrícia A. **Jogos e brincadeiras nas escolas da Educação Infantil: As visões de Piaget, Vygotsky e Wallon**. Caraúbas. 2016. Disponível em https://monografias.ufm.br/jspui/bitstream/123456789/2720/6/JogosEBrincadeirasEscolaEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_Artigo_2016.pdf. Acesso em 09/04/2018.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

ORZECOWSKI, Suzete T. **A indisciplina na escola: Possibilidades de enfrentamento**. Paraná. 2015. Disponível em <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/944/5/A%20indisciplina%20e%20a%20viol%C3%Aancia%20na%20escola.pdf>. Acesso em 09/04/2018.

PINATI, Carolina T; LIMA, Mayara L; SANTOS, Mônica M R; FONSECA, Rosânia A S; SANTOS, Marcelo. **Os jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Minas Gerais. 2017. Disponível em <http://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/2658>. Acesso em 09/04/2018.

QUINQUILLO, Natália. **O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da Educação Infantil**. São Paulo. 2017. Disponível em <http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/331>. Acesso em 09/04/2018.

ROCHA, Eloisa A C. **A função social das instituições de Educação Infantil**. Florianópolis. 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/799/9390>. Acesso em 09/04/2018.

SANTOS, Ana C P H; TREVISO, Maria T C. **A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação**. São Paulo. 2016. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2895>. Acesso em 10/04/2018.

SANTOS, Maria S; TENIN, Jordana W; SOUZA, Milena C A R. **Cuidar e Educar criança pequena para valores: Um ato de amor, justiça e bondade**. Sergipe. 2014. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/2294/2016>. Acesso em 10/04/2018.

SARMENTO, Manuel S. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2008.

SAVIAN, Flavia Bianchin; CORTE, Merilene G D. **A Formação do Pedagogo e os saberes para a docência na Educação Infantil**. Santa Maria RS. Disponível em <http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/6.pdf>. Acesso em 10/04/2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL; BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. 1998.

SILVA, Danielli R S; FESTA, Priscila S V. **Infância, Consumo e Ambiente Escolar: Reflexões sobre o desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea**. São Paulo. 2015. Disponível em <https://memorialtcccadernograduacao.fae.edu/cadernotcc/article/view/32>. Acesso em 10/04/2018.

SILVA, Edna L; MENEZES, Estera M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis. 2001.

SOUZA, Karlla R; NASCIMENTO, Lorena M F. **A importância do lúdico no processo de formação da criança**. João Pessoa – PB. 2014. Disponível em <http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2952/1/KRS22082014.pdf>. Acesso em 10/04/2018.

ANEXOS



Manual de Atividades Lúdicas



e Valores Humanos

Daiane Regina Nogueira FAAG
Lusiane Cristina Biagi Nogueira FAAG
Fabiana Xavier Vieira Zanella FAAG

Daiane Regina Nogueira FAAG
Lusiane Cristina Biagi Nogueira FAAG
Fabiana Xavier Vieira Zanella FAAG

Manual de Atividades Lúdicas e Valores Humanos

Manual de Atividades Lúdicas e Valores humanos/ Daiane Regina
Nogueira, Lusiane Cristina Biagi Nogueira, Fabiana Xavier Vieira
Zanella(Orientadora).—Agudos: Editora Faag, 2018.

Agudos-SP

Este manual foi elaborado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos Faag: "Atividades Lúdicas e Valores Humanos" fundamentada a partir da elaboração do Artigo Científico "OS BENEFÍCIOS DE SE TRABALHAR VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR INTERMÉDIO DE ATIVIDADES LÚDICAS" o qual foi apresentado como requisito parcial para conclusão do curso.

Este trabalho não possui fins lucrativos ou comerciais.

É proibida a venda ou reprodução desta obra sem prévia
autorização por escrito das autoras.

Imagens: Google
Imagens

SUMÁRIO

• Roda de conversa	04
• Parque	05
• Lanche	06
• Fora	07
• Roda de história	08
• Vertical	09
• Culinária	10
• Referências	11

Roda de conversa

Objetivo: Permitir que as crianças expressem suas opiniões; suas qualidades

próprias, socialização.
além do trabalho:

ou



Moral e respeito

Descrição da atividade: permite as crianças expressarem suas opiniões, qualidades próprias, socialização. Para levantar um assunto entre os pequenos como, por exemplo, os valores humanos e questionar as crianças sobre a sua importância, o professor estimula-a mesma a pensar sobre o valor e com isso

interioriza-lo.

Parque

Objetivo: Trabalhar a socialização

Valor a ser trabalhado: Afetividade

Descrição da atividade: Este é o momento em que todas as crianças vão para o quintal verde, cheio de árvores e brinquedos a fim de se divertirem. Na hora do parque, as crianças pequenas e grandes têm a oportunidade de estarem juntas, dividindo sorrisos e compartilhando brincadeiras. As crianças grandes acabam criando vínculos afetivos com os menores, dividindo os mesmos

espaços e vivências. Há neste convívio entre grandes e pequenos uma relação de proteção e cuidado com o outro.



MARTINS, Paulo L. b:pe, .. ÓmŕU• Inov•do<t<: llaio<n •
l,....lo,.....lo da flucao(io lit<Olof, Sr*sll• 2013 Oisb-O"ível em
hnP l!bdrn imb br'hlnslitJCMR3O,nz P.90

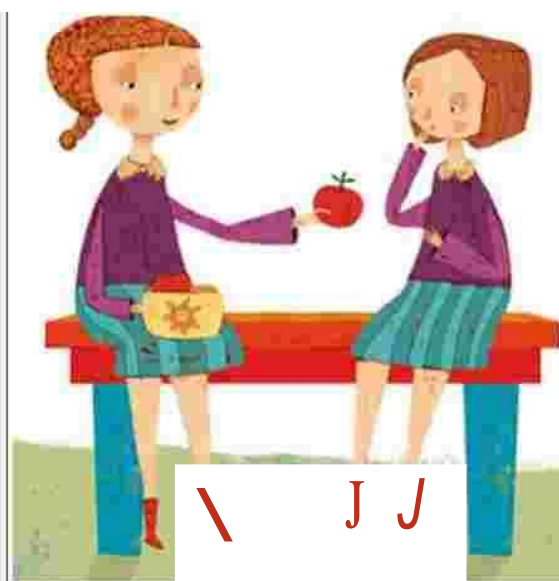
05

Lanche

Objetivo: Incentivar o prazer de compartilhar.

Valor a ser trabalhado: Generosidade

Descrição da atividade: O lanche acontece dentro de sala com as turmas separadas. Este é o momento em que as crianças se alimentam após gastarem suas energias brincando no parque. O lanche acontece em uma mesa grande, onde todos sentam juntos para poder compartilhar os alimentos. Cada criança leva o seu lanche, mas isso não impede que possam trocar e dividir os seus deliciosos alimentos.



MARTINS, Paula L. E:priffãa, prd.o(lôciü• inovado<K: yalo,.... e a transformação da Nlur.ii♦o eomlor. 8raIllirl 2013 O.:pon♦i em 06
btrR //bdrn llnh brDl1rmltJ0483VHZ P.81

Fora

Objetivo: Trabalhar a ação coletiva

Valor a ser trabalhado: **Cooperação**

Descrição da atividade: Este é um dos momentos da rotina diária. No Fora as crianças, junto com seus educadores, desenvolvem uma atividade fora de sala de aula. As atividades podem acontecer no galpão, no parque, no gramado, no local que for combinado. Este momento é importante para perceber que toda a escola e seus diferentes espaços são potencialmente educativos, lúdicos e propícios à aprendizagem. Geralmente, neste momento, acontecem as brincadeiras coletivas possibilitando trabalhar o lúdico, a criatividade e a expressão corporal.



MARTINS, Paulo L. [per;fnã:n pedocóji,.. ln—clo:n: llole:n e * ,,,,,,fo, ""!;io N edu<φio ncol.,. 8rosilloo 2013 9""º" —l em 07
bug //bdrn lmb brtb lruIttJP!RIGfZ p.81

Roda de história

Objetivo: Explorar a imaginação, a capacidade de ouvir o outro.

Valor a ser trabalhado: Respeito



Descrição da atividade: No primeiro momento da roda de história as crianças ficam livres para escolherem e explorarem livros disponíveis nas estantes da sala. Neste momento, as crianças tem a oportunidade de explorar, cheirar, sentir, ler as imagens, brincar com vários livros. É um espaço para contar e inventar histórias com os colegas e os educadores. No segundo momento, os professores escolhem junto com as crianças um livro ou inventam uma história para contar para as crianças. Neste momento as crianças desenvolvem a escuta e a atenção, o respeito à fala do outro, o faz de conta e estreitam a relação com o mundo da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

MARTINS, Paulo L. Experirn<in pedocójiu, iru***do<K: lí—.: e * lra.ndormaAÇio N r<lor:φio nml-. 8rasilla 2013 Oos>Of—l em 08
bUD //bdrn lmb brtb l'QclJ04JIIIGIf7 P s1



Objetivo: Praticar a interação entre crianças em diferentes idades.

Valor a ser trabalhado: Convívio social

Descrição da atividade: Esta atividade acontece uma vez por semana e é realizada com todas as crianças da escola. As atividades da Vertical podem vir dos interesses das crianças, ou pode ser uma forma de socializar algum trabalho ou projeto específico de alguma sala. É um momento muito importante de estar/fazer junto e dividir experiências com todas as crianças. Esta atividade apoia-se no princípio de que todas as crianças, independente de faixas etárias, são sujeitos de potencial que aprendem e ensinam. Essa atividade é fundamental para compreender que ninguém sabe tudo e que cada um de nós sabe alguma coisa e aprender a valorizar os diferentes tipos de saberes e conhecimentos existentes no mundo.



Culinária



Objetivo: Trabalhar em grupo

Valor a ser trabalhado:

Responsabilidade

Descrição da atividade: Atividade em que as crianças de cada turma preparam um alimento que será compartilhado entre elas. Para que a atividade aconteça é necessário ter responsabilidade de levar os ingredientes, dividir as tarefas, respeitar o seu tempo de mexer, de ajudar. As tarefas são divididas e por isso todos tem responsabilidade pelo resultado final. Esta atividade é muito importante para que as crianças aprendam a trabalhar em grupo e construir coletivamente.

Referências:

MARTINS, Paula L. **Experiências pedagógicas inovadoras: Valores e a transformação da educação escolar**. Brasília. 2013. Disponível em <http://bdm.unb.br/handle/10483/7387>

SANTOS, Ana C P H; TREVISIO, Maria T C. **A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação**. São Paulo. 2016. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2895>

5



O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO¹

RENATA BIEM HENRIQUE – FAAG²

MARCIA MARIA LAURENTINO DE OLIVEIRA – FAAG³

RESUMO

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo analisar a importância de os professores utilizarem os jogos digitais no processo de alfabetização para contribuir na compreensão de forma lúdica e prazerosa. A inserção dos jogos pode ser uma das metodologias mais assertivas para as dificuldades que aparecem nesta etapa do ensino, fazendo dele um processo mais tranquilo e lúdico, tanto para os alunos quanto para os professores. A escola precisa utilizar as tecnologias, pois os alunos atuais vivem conectados a elas; também por ser um excelente recurso para uma metodologia mais ativa, tornando os alunos mais interessados e envolvidos com os conteúdos contemplados. Foi feita uma pesquisa pedagógica e bibliográfica e análise de conteúdo, que identificou jogos interessantes para o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Tecnologia. Alfabetização. Educação.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the importance of teachers to use digital games in the literacy process to contribute to understanding in a playful and enjoyable way. The insertion of the games can be one of the most assertive methodologies for the difficulties that appear in this stage of teaching, making it a quieter and more playful process for both students and teachers. The school needs to use the technologies, because the current students live connected to them; also because it is an excellent resource for a more active methodology, making the students more interested and involved with the contents contemplated. A pedagogical research was done with bibliographical research and content analysis, which identified very interesting games for the literacy process.

Keywords: Technology. Literacy. Educacion.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo.

² Professor Orientador, email: renata.henrique@faag.com.br

³ Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos – email: masahnel@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

As crianças crescem em um mundo rodeado por tecnologias, e quando chegam à escola para serem alfabetizadas, se deparam com um mundo que a tecnologia é pouco utilizada. Isto faz com que elas percam o interesse pelo aprendizado, pois para muitas, utilizar lápis e papel não é interessante como usar algo tecnológico.

Conforme Moran (2009 p. 61), “[...] na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicarmos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; o individual, o grupal e o social”.

O professor, sabendo utilizar as tecnologias para ajudar neste processo que é essencial na vida de qualquer criança, tornará este aprendizado muito mais significativo e com maior aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem, mostrando seu comprometimento com a qualidade da formação de seus alunos.

Nesta fase é importante que as crianças consigam ter um bom aproveitamento, pois a alfabetização é processo necessário e indispensável para que possam ter um bom desenvolvimento nas próximas etapas de ensino.

Como as tecnologias fazem parte da vida das crianças e, estas sentem se desmotivadas, quando se deparam com um mundo onde as tecnologias ainda não estão totalmente inseridas. Alfabetizar na era digital fica mais difícil, pois pelo avanço das tecnologias as crianças já vêm para escola com um uma leitura de mundo, de acordo com seu contexto cultural, que o professor tem que saber trabalhar e transformar de uma maneira com que esta criança termine o ano letivo alfabetizada. Assim, como pode se utilizar o uso da tecnologia no processo de alfabetização, fazendo com que as crianças sintam prazer em aprender e que também ajuda o professor nesta tarefa que começa nos anos iniciais e se prolonga para os outros anos.

As tecnologias têm uma grande influência na sociedade, principalmente na vida das crianças, agregando conhecimento a todos. Basta o professor direcionar e propor isso da melhor forma para a aprendizagem da escrita para seus alunos, ampliando e aprimorando o fazer pedagógico.

Com base nos pressupostos apresentados acima, o trabalho tem como objetivo definir o que são tecnologias e quais as suas contribuições de alguns jogos para a alfabetização, sendo analisados durante o processo educacional, para que se



possa ter conhecimento de como estas tecnologias afetam o ambiente escolar e a vida acadêmica dos alunos. Também tem como objetivo definir o processo de alfabetização e quais metodologias adequadas para este tipo de abordagem, para que na atual sociedade, o professor possa estar melhor preparado para enfrentar este tipo de situação que encontramos no cenário educacional atual.

O presente trabalho propõe ainda estabelecer as contribuições que as tecnologias trazem para o processo de alfabetização e sua importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no período de alfabetização.

Esta é uma pesquisa pedagógica com método de pesquisa bibliográfica e comparativo de conteúdo apresentado em sites de jogos de alfabetização.

O uso da tecnologia na fase da alfabetização tem como objetivo possibilitar a compreensão e agregar os conhecimentos específicos ensinados durante as aulas.

2 AS TECNOLOGIAS

Pode se considerar tecnologia tudo o que promove ao ser humano a possibilidade de transformar ou fazer modificações no meio em que vive, para que torne sua convivência o mais confortável possível. (WIKI CULTURAMA, 2013)

A tecnologia está em tudo que se utiliza no dia a dia, desde satisfazer necessidades essenciais (alimentos, vestuário, habitação, etc.) até os desejos e prazeres (esportes, passeios, músicas, status, etc.). (WIKI CULTURAMA, 2013)

Tecnologia é uma palavra de origem grega, **τεχνολογία**, formada por technē (τέχνη, arte, técnica ou ex officio, que pode ser traduzido como habilidade) e logia (λογία, o estudo de algo). (WIKI CULTURAMA)

O ser humano utiliza tecnologia desde que a humanidade surgiu, logo que uma pessoa nasce já está utilizando em sua vida. Então tudo que se utiliza para tornar a vida melhor, um ambiente melhor e especialmente mais confortável tem tecnologia. (WIKI CULTURAMA)

Com o passar das décadas as tecnologias foram evoluindo, e ainda estão em constante processo de transformação.

A tecnologia influencia os aspectos sociais e econômicos, pois faz com que se tenha sempre a necessidade de ter mais novidades tecnológicas do momento. (WIKI CULTURAMA, 2013)



Assim o mundo atual está sendo bombardeado com tecnologias por todos os lados em todas as áreas: saúde, profissional, educacional e pessoal. (WIKI CULTURAMA, 2013)

Na área profissional torna o trabalho mais ágil, ajuda e aproxima pessoas que antes para se comunicarem para fechar um negócio teriam que viajar, mas com o apoio da internet realizam o processo virtualmente.

Na área da saúde auxilia para que diagnósticos sejam obtidos o mais rápido possível, transformou completamente o tratamento de algumas enfermidades. Modificou até como são fabricados os medicamentos.

Na educação a tecnologia chega à sala de aula junto com os alunos, pois estes já nascem neste mundo tecnológico e cabe ao professor adequar suas práticas neste mundo; no qual seus alunos têm habilidades e sabem às vezes lidar com as tecnologias de maneira mais fácil que o próprio professor. (WIKI CULTURAMA, 2013)

2.1 O USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

As tecnologias estão presentes nas práticas educacionais, pois tanto a escola e quanto os professores têm utilizado essas ferramentas com diversos objetivos, além de transmitir conteúdos aos alunos e realizar sua atividade primordial de proporcionar educação aos cidadãos. (SILVA, Cícero Barbosa, 2017)

A introdução das tecnologias na educação foi uma resposta às necessidades de se utilizar ferramentas que auxiliassem no processo de ensino.

Conforme Leite (2011), a existência das tecnologias na sociedade explica a exigência da presença destes recursos no ambiente escolar, pois acredita-se que o aluno carece de estar em contato com o que o mundo já está habituado a utilizar.

Na década de 1990 teve a inserção das Tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no cenário escolar tendo o seu uso mais intenso. (SILVA, Cícero Barbosa, 2017)



A formação profissional e o interesse do docente fazem toda diferença diante do uso das tecnologias e das possibilidades que seu uso pode trazer frente à prática didático-pedagógica.

Aos educadores cabe a missão de repensar como se pode vencer o desafio de ajudar na formação crítica dos nossos alunos nesta era onde a comunicação se dá simultaneamente de várias maneiras em toda sua extensão.

A prática tecnologia do professor faz-se necessária para que possa criar condições para que seu aluno ao ter acesso a tantas informações possa saber o que fazer com elas. (SILVA, Cícero Barbosa, 2017)

Assim para se utilizar as tecnologias na sala de aula, o professor precisa estar com a prática pedagógica sempre está em constante renovação, pois de nada adianta ter recursos novos para transmitir os conteúdos, mas com uma metodologia que não seja significativa e prazerosa para seus alunos. (SILVA, Cícero Barbosa, 2017)

3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para o homem ter acesso à informação e uma participação da vida social é necessário que se tenha o domínio da leitura e escrita. E, assim, também construir seu conhecimento.

A escola tem papel fundamental no processo de alfabetização na vida acadêmica de qualquer indivíduo, é o local onde se tem acesso à informação e também onde se aprende a como se expressar e a defender pontos de vista. (SOARES, Magda, 2017)

O processo de alfabetização é algo complexo, professores e alunos são coatores e participam desse processo que envolve várias áreas do conhecimento. (SOARES, Magda, 2017)

A aprendizagem da leitura e da escrita é constante durante vida, segundo Soares (2017, p.16) “[...] é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. ”

Escrever é a habilidade que se adquire ao codificar a língua oral em escrita, ou seja, quando somos alfabetizados. E o ato de ler seria a habilidade de decodificar



a língua escrita em língua oral. Para que, assim, seja possível compreender que o processo de alfabetização não é só aprender a ler e, sim, a construção da relação entre os sons e as letras para uma compreensão de mundo e também aquisição de conhecimento. (SOARES, Magda, 2017)

Um dos objetivos da alfabetização dos alunos deve ser o de levá-los a compreender as funções que têm a nossa língua escrita na sociedade, para que possam ter o domínio tanto na escrita quanto na leitura de diversos textos presentes em nosso meio. (SOARES, Magda, 2017)

Soares diz (2017, p.17-18) “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.”

Portanto, a pessoa alfabetizada é aquela que lê e escreve de forma crítica sobre sua realidade. (SOARES, Magda, 2017)

Ler e escrever envolve conhecimentos variados a compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as letras e seus sons e dominar seu traçado.

Ainda segundo a professora Magda Soares (2017, p.47) [...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

As práticas sociais de leitura e escrita precisam fazer parte do ambiente escolar, para que os alunos possam compreender e produzir textos sociais, tanto na forma escrita quanto na oral. (SOARES, Magda, 2017)

O propósito da alfabetização é colocar o aluno em modo sistemático com o papel de leitor e escritor, assim obter o hábito de ler por prazer, para se divertir ou para buscar informações ou conhecimentos, e o mais importante para saber se comunicar com o mundo. (SOARES, Magda, 2017)

A alfabetização tem que ser vista como um instrumento na conquista da cidadania, assim ao oportunizar o acesso à leitura e a à escrita, está se vinculando seu significado à conquista e ao exercício da cidadania. (SOARES, Magda, 2017)

Pode-se considerar, portanto, que a alfabetização é um procedimento da “tecnologia da escrita”, isto seria, um grupo de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a realização da leitura e da escrita. (SOARES, Magda, 2017)



Sendo assim, o indivíduo que adquiriu as habilidades da leitura e da escrita, possui condições de codificar e decodificar a linguagem escrita e, assim estar alfabetizado. (SOARES, Magda, 2017)

Soares diz (2003, p.91) “[...] alfabetização é o processo pelo qual adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte da ciência da escrita. ”

Sempre que se fala em alfabetização, o pensamento é aprender a ler e escrever. Com certeza esta é a base no processo de alfabetização, no entanto não se pode pensar mais apenas como uma forma mecânica de ser alfabetizado. (SOARES, Magda, 2017)

O processo de letramento de uma pessoa inicia-se desde o nascimento, pois a sociedade onde nasce está cercada tanto de material escrito quanto de pessoas que utilizam a leitura e a escrita; como sistemas de escrita, alfabético e ortográfico. (SOARES, Magda, 2017)

Conseqüentemente, o letramento perpassa das práticas sociais que as leituras e escritas requerem, nos mais variados contextos que cercam a compreensão e expressão lógica e verbal. Esta é a função social da escrita no mesmo momento que a alfabetização se responsabiliza ao desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita. (SOARES, Magda, 2017)

Segundo Soares (2003, p. 15-25), letramento é “o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita acrescido do envolvimento com as práticas sociais da leitura e da escrita” ainda segundo essa pesquisadora a introdução da criança no mundo da escrita, dá-se juntamente pelos dois processos.

Atualmente, faz-se necessário pensar em alfabetização e letramento de forma simultânea e indissociável.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este,



por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2017, 44.)

Fundamental para uma participação e inserção ativa nas sociedades letradas, são necessários por tanto, a alfabetização e o letramento, onde são processos distintos, mas dependentes e separáveis; pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, do modo que pode ocorrer o inverso, ser letrado, mas não alfabetizado. (SOARES, Magda, 2017)

A criança mesmo sem saber ler e escrever, chega ao convívio escolar com um certo nível de letramento, que é evidenciado através de sua oralidade. (SOARES, Magda, 2017)

Em sùmula letramento seria fazer a utilização social da “tecnologia da escrita”, entendendo as habilidades de ler e escrever, para que ao se utilizar a escrita para que se possa encontrar e fornecer informações e conhecimentos. (SOARES, Magda, 2017)

3.1 FASES DA ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMÍLIA FERREIRO

A partir do início da década de 1980, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. (FERREIRO, Emília, 2015)

Desloca-se o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma revolução conceitual. (FERREIRO, Emília, 2015)

Há uma mudança no foco: como se ensina para como se aprende a ler e escrever. (FERREIRO, Emília, 2015)

As crianças pensam, elaboram suas hipóteses sobre como funciona o sistema de escrita, se esforçam para compreender para o que serve e, são capazes de aprender as formas de linguagem utilizadas para escrever, ao mesmo tempo que aprendem a natureza alfabética do sistema. (FERREIRO, Emília, 2015)

O processo de alfabetização começa assim que a criança se encontra com material impresso – desde que alguém lhe diga o que está escrito. (FERREIRO, Emília, 2015)

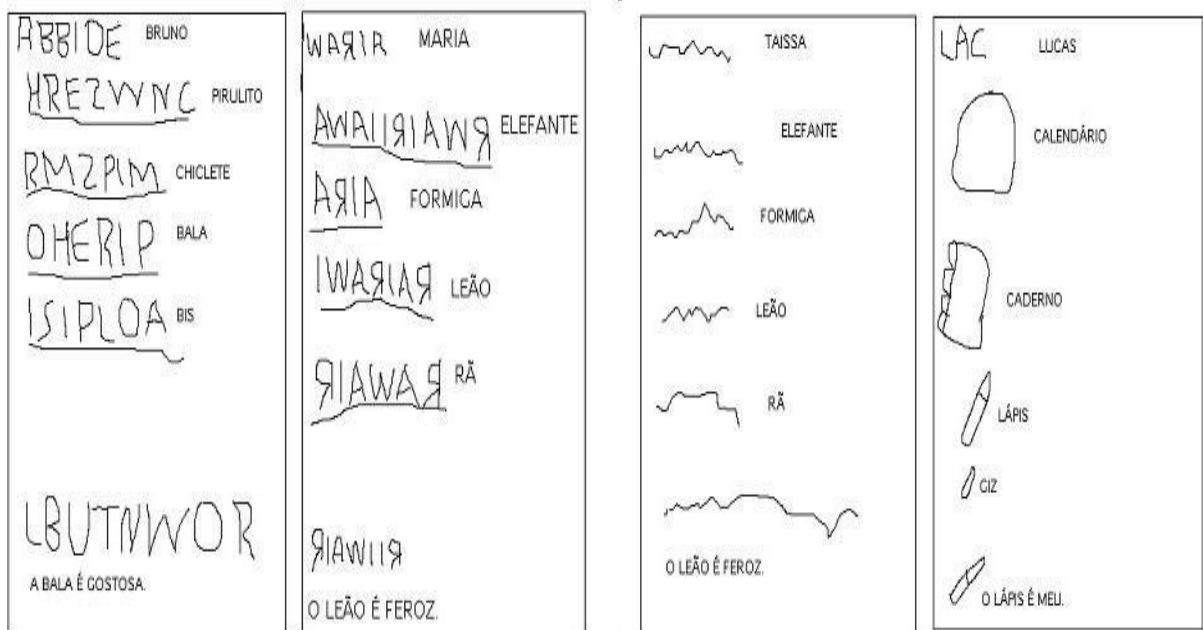
Neste processo, a criança passa por fases, onde vai adquirindo conhecimento que a leva a conhecer o mundo das letras para que assim possa ler e escrever. (FERREIRO, Emília, 2015)

Estas fases são: a pré-silábica, a silábica – onde temos a sem valor sonoro e a com valor sonoro, a silábico-alfabética e a alfabética.

Na escrita pré-silábica a criança usa várias letras para representar uma palavra. Nesta etapa ela já aprendeu que escrever precisa-se de letras, mas ainda não identifica quais letras corresponde aos sons da fala. Sua leitura é global. A criança escreve a quantidade de letras de acordo com o tamanho do animal, a formiga é pequena ela usa poucas letras, o elefante é grande usa mais letras. Ela utiliza as letras que já conhece, as do próprio nome, na escrita. (HENRIQUE, R. B.,2016)

Nesta fase as crianças não conseguem relacionar as letras com os sons da língua falada, esta fase pode-se dividir em dois níveis: Nível I e Nível II. (HENRIQUE, R. B.,2016)

Onde no Nível I temos o Pictórico em que ocorre na escrita as garatujas ou os rabiscos (desenhos sem figuração) e o Ideográfico em que a criança usa desenhos para representar palavras. (HENRIQUE, R. B.,2016)



Não estabelecem vínculo entre fala e escrita;

Supõem que a escrita é outra forma de desenhar ou representar coisas;

A escrita é pictórica, pois ocorre em forma de rabiscos ou garatujas (desenhos sem figuração). (HENRIQUE, R. B.,2016)

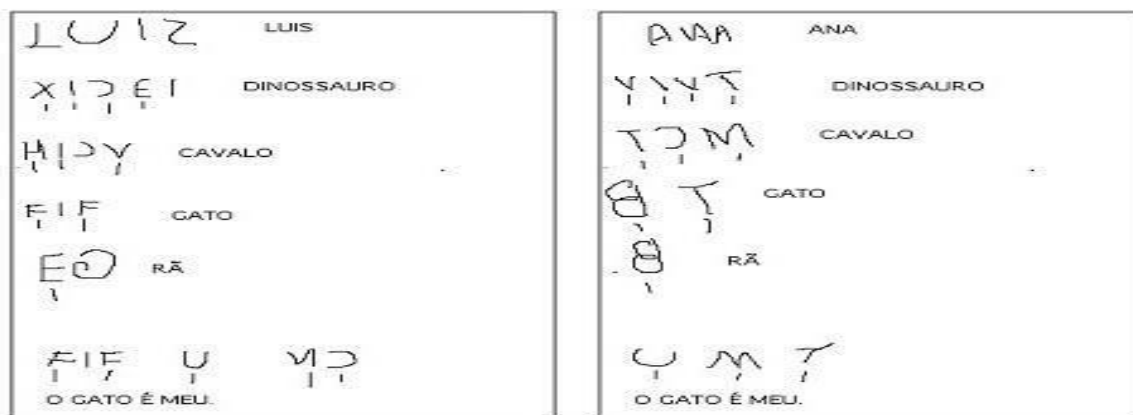
O Nível II, a criança utiliza diversas letras para representar as palavras, neste momento ela já percebe que para escrever precisa de letras, mas sua escrita ainda não tem relação com a sonoridade e a ordem das letras não tem importância. Para ela sua escrita não pode conter menos que três ou quatro letras e sua leitura continua sendo global. (HENRIQUE, R. B.,2016)

Nesta fase pode ocorrer o “Realismo Nominal”, ou seja, associa o tamanho da palavra ao tamanho do objeto. Exemplo: A criança acredita que para escrever “ELEFANTE” ela precisa de muitas letras, por que o elefante é grande, e para escrever “FORMIGA” ela precisa de poucas letras, por que a formiga é pequena. (HENRIQUE, R. B.,2016)

A fase silábica é onde a criança percebe que não precisa de um monte de letras para cada palavra escrita. Mas, às vezes coloca letras entre as sílabas que são chamadas de almofadas (no meio da palavra) ou sobrantes (no final da palavra) talvez para ficar mais bonito. Exemplo: UAX (uva) (HENRIQUE, R. B.,2016)

Também pode usar uma letra para representar cada palavra na frase, pois para a criança nesta fase a sílaba é a menor unidade da escrita, na frase a menor unidade é a “palavra”. Esta hipótese pode se dividir em dois níveis: Silábico Sem Valor sonoro e Silábico Com Valor Sonoro. (HENRIQUE, R. B.,2016)

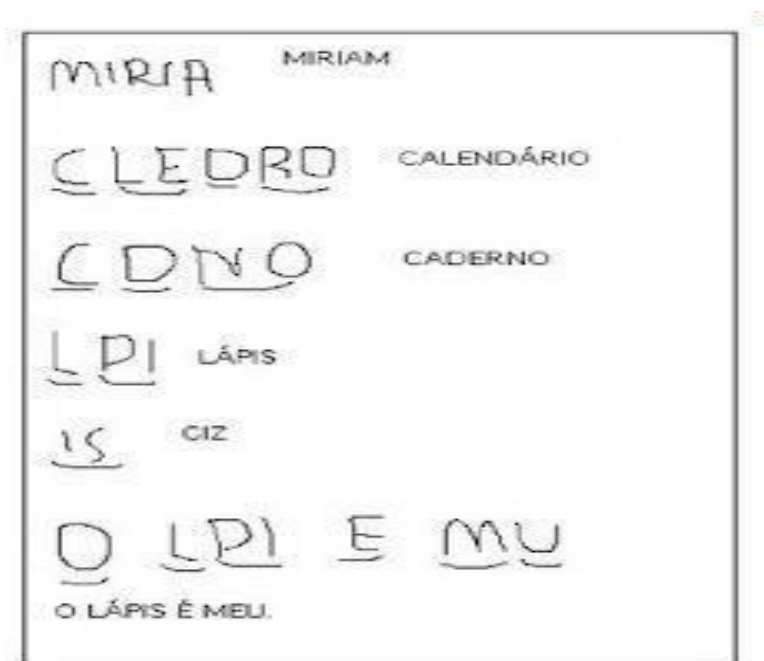
Silábica Sem Valor Sonoro



Nesta escrita ainda não há relação entre letra – grafema – e som – fonema.

Aqui a criança relaciona a escrita e a fala, para cada vez que pronuncia uma sílaba, ela escreve uma letra, porém essa letra (grafema) não tem relação com som (fonema). Exemplo: XLH (cavalo). (HENRIQUE, R. B.,2016)

Silábica Com Valor Sonoro



FONTE: HENRIQUE, R. B. 2015

Usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, mas desta vez faz relação com o fonema (som). Exemplo: CVL, CVO, AAO ou AVL (cavalo). (HENRIQUE, R. B.,2016)

Nesta hipótese pode surgir a falha na alfabetização, a criança pode ser “vocalica” (iniciou a alfabetização a partir das vogais, exemplo: escreve AAO – cavalo) ou “consonantal” (iniciou a alfabetização a partir das consoantes, exemplo: escreve: escreve CVL – cavalo). (HENRIQUE, R. B.,2016)

A fase silábico-alfabética é uma hipótese intermediária em que a criança ora escreve silabicamente, ora alfabeticamente, ou seja, mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. Exemplo: escreve SAPT – sapato. (HENRIQUE, R. B.,2016)



FONTE: HENRIQUE, R. B. 2015.

Na escrita alfabética toda criança é sonora e domina a maioria das letras do alfabeto, apresentando apenas dificuldades na ortografia, enfim, domina o código escrito, distinguindo letras, sílabas, palavras e frases. (HENRIQUE, R. B.,2016)

O princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança deve ser gradual, corresponde aos mecanismos deduzidos por Piaget, segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, que necessariamente levam tempo. (HENRIQUE, R. B.,2016)

HIPÓTESES DA ESCRITA

Castelo HNMA; AESEDR; ESDÓQLAHC	Pré-silábica
Esqueleto IQEO; ICQLO; IPEO	Silábica
Castelo CASTLO; CATLU	Silábico-alfabética
CASTELU; ISQELETO	Alfabética

FONTE: HENRIQUE, R. B. 2015

A alfabetização é um processo contínuo construído ao longo do desenvolvimento da criança é a ação de ensinar, ou aprender a ler e a escrever, estando intimamente ligada aos conhecimentos da leitura e escrita. (FERREIRO, Emília, 2015)

Ao organizar atividades que favoreçam a aquisição da leitura e da escrita, o alfabetizador deve buscar conhecimentos teóricos nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky em “Psicogênese da Língua Escrita”, para que possa compreender que saber ler não é apenas conhecer o sistema alfabético da língua escrita, mas é também saber ler de forma crítica, reconhecendo diferentes tipos de textos. (FERREIRO, Emília, 2015)

O professor envolvido no processo de aquisição da língua escrita precisa construir um ambiente alfabetizador, isto significa possibilitar ao aluno o contato com a diversidade de textos presentes no dia-a-dia e utilizar a escrita de maneira crítica e ativa na alfabetização. (FERREIRO, Emília, 2015)

4 APRESENTAÇÃO DE JOGOS

Neste capítulo serão apresentados jogos que tem a proposta de auxiliar no processo de alfabetização. Terá como objetivo ajudar professores no processo de inserir ferramentas digitais em suas aulas nesta fase tão importante na vida escolar de uma pessoa. (MASSARI, Lidianery, 2018)

Introduzir jogos de alfabetização nesta fase em que a criança está sendo apresentada ao mundo das letras, pode ser uma maneira de eliminar certas dificuldades que possam surgir durante este processo. (MASSARI, Lidianery, 2018)

Ter uma ligação entre a aprendizagem e a diversão pode tornar o processo de aprendizagem mais produtivo, além de prazeroso tanto para a criança quanto para o educador. (MASSARI, Lidianery, 2018)

Esta maneira de trabalhar a alfabetização faz com que nas aulas os alunos tenham mais interação entre si, desenvolvam o seu comportamento social e da mesma forma se habituarem ao mundo das palavras ao qual estão entrando. (MASSARI, Lidianery, 2018)

4.1 JOGOS APRESENTADOS JOGO SÍLABAS E FIGURAS

<http://jogoseducativos.hvirtua.com.br/silabas-e-figuras/>

Indicado para a fase pré-silábica, onde a criança já consegue reconhecer que as palavras são formadas por sílabas.

É composto por três níveis. No primeiro as palavras são dissílabas, a criança terá que olhar a figura e encaixar as sílabas correspondentes ao nome da figura.

Ajuda na aprendizagem das sílabas.

Cada nível tem quatro fases. No nível dois as palavras são trissílabas, aumentando um pouco a dificuldade e auxiliando na aprendizagem. No último nível o jogo mistura as quantidades de sílabas e aparecem palavras polissílabas. O jogo é de fácil entendimento e auxilia no desenvolvimento da criança no processo de entendimento de como as palavras são formadas.

NOME DOS ANIMAIS

<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=533>

Pode ser utilizado na fase alfabética. O jogo tem três níveis, no primeiro a criança liga os nomes as figuras. No próximo nível a criança terá que escrever os nomes dos animais, mas os nomes ficam na parte de baixo do jogo para auxiliá-la nesta etapa. No último nível, a criança terá que escrever novamente os nomes dos animais, mas sem ajuda do jogo. Este jogo ajuda a fixar a escrita dos nomes, pois nos três níveis são os mesmos animais que a criança terá que escrever os nomes.

CAÇA PALAVRAS – FOLCLORE

<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=1237>

Indicado para a fase alfabética, neste jogo a criança terá que encontrar os nomes de seis personagens do folclore. Ao encontrar cada um deles, clicando nas letras que formam cada nome, aparece uma pequena descrição sobre o personagem encontrado. Auxilia na leitura da criança e ajuda a fixar a escrita das palavras.

JOGO DA ALFABETIZAÇÃO – NOVA ESCOLA

<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=10801>

Recomendado para a fase alfabética, este jogo consiste em a criança ouvir as perguntas e responder conforme for pedido. As perguntas são basicamente clique nos nomes das figuras, coloque as letras na ordem corretas, clique nos nomes das histórias infantis ilustradas, ligue figuras ao seu nome, qual o nome da parlenda e o que é o que é. O jogo é de fácil entendimento pelo fato de ser falado, o que facilita o entendimento da criança.

5 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa trata se de uma pesquisa pedagógica com método comparativo de conteúdo. Iniciou se com pesquisa bibliográfica, buscando no primeiro momento referencial teórico em sites de busca e livros.

Para o comparativo de conteúdo dos jogos foi utilizado a teoria de Emília Ferreiro, em sua concepção teórica sobre as fases da escrita, identificando segundo as características de cada fase o jogo mais adequado.

A pesquisa fez um comparativo entre vários sites com jogos para alfabetização. Os sites que mais se empenhavam em auxiliar no processo de alfabetização foram apresentados neste artigo científico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogos fazem parte a vida de qualquer ser humano. Durante o processo de alfabetização utilizar o lúdico, a criança irá desenvolver a socialização, aprender a linguagem, a vocalização, audição, percepção visual e raciocínio lógico.

Interligar o processo de aprendizagem com a inclusão de atividades divertidas é não deixar a essência infantil, que são os jogos e as brincadeiras, acabar e também uma forma de facilitar o processo de aprendizado nesta fase.

Compete à escola e aos educadores, criarem ambientes e elementos que motivem e tragam prazer através de atividades diferenciadas utilizando a criatividade, a interação além da diversão.

A tecnologia no cenário escolar atualmente está agregando muito valor, pois está sendo uma ferramenta importante na metodologia pedagógica.

O uso da tecnologia na fase da alfabetização tem como objetivo o possibilitar a compreensão e agregar os conhecimentos específicos ensinados durante as aulas.

Ao desenvolver o aprendizado com o uso da tecnologia promove a interação social dos alunos, onde faz com que eles tenham mais interesse pelas aulas e pelo conhecimento.

A utilização de jogos eletrônicos nas aulas proporciona o desenvolvimento cerebral dos alunos e os incentiva a aprender se divertindo, mas os jogos que serão

utilizados na aprendizagem dos alunos devem ser escolhidos com cuidado para que não desviem o foco da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

MORAN, Jose Manuel et al. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2009.

SAMPAIO, M. N.; Leite, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
Moreira Kenski, Vani, APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA. Revista de Diálogo Educacional [online] 2003, 4 (setembro-dezembro) Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118047005>> ISSN 1518-3483
Acesso em: 23 de maio de 2018

Tecnologia-definição, conceito, significado, o que é tecnologia. Enciclopédia Culturama, 2013. Disponível em: <https://edukavita.blogspot.com.br/2013/01/conceitos-e-definicao-de-tecnologia.html>.
Acesso em: 19 nov. 2017.

Jogos Educativos. **Sílabas e Figuras**. Disponível em:
<<http://jogoseducativos.hvirtua.com.br/silabas-e-figuras/>> Acesso em: 25 de maio de 2018.

Atividades Educativas. **Folclore Brasileiro**. Disponível em:
<<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=1237>> Acesso em: 25 de maio de 2018.

Atividades Educativas. **Nome dos Animais II**. Disponível em:
<<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=533>> Acesso em: 25 de maio de 2018.

Atividades Educativas. **Jogo de Alfabetização**. Disponível em:
<<http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=10801>> Acesso em: 25 de maio de 2018.

Ensino Guia de Educação. **12 Jogos de Alfabetização para Auxiliar no Desenvolvimento Infantil**. Disponível em:
<<http://www.canaldoensino.com.br/blog/12-jogos-de-alfabetizacao-para-auxiliar-no-desenvolvimento-infantil>> Acesso em: 25 de maio de 2018



TÍTULO DO ARTIGO: O PAPEL DOS JOGOS COMPETITIVOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

LEONARD DOMINGOS²– FAAG (1)
Prof^a. Me. HELENA AP. GICA ARANTES³– FAAG (2)

RESUMO

O jogo é essencial para que a criança tenha a oportunidade de ter contato com o outro, conviver e aprender se relacionando com o próximo e manifeste sua criatividade. O jogo competitivo é um elemento importante na educação das crianças, tendo como fundamento de que assim ficariam melhores preparadas para viverem num mundo competitivo como o nosso. Além de aprender com o ganhar e perder, outros valores são exigidos dos jogadores, como por exemplo, a ética, a honra, o cavalheirismo, e o respeito às regras e aos adversários. O objetivo deste trabalho é de explorar a importância dos jogos competitivos na educação infantil, de crianças e adolescentes do ensino fundamental, evidenciando os pontos positivos e negativos, além da sua repercussão na interação das crianças. Na metodologia foi realizada revisão de literatura em base de dados online livros, revistas e periódicos como LILACS, Portal Capes, BIREME, SCIELO e Google Acadêmico. Com base nos estudos analisados concluímos que os jogos competitivos são importantes para ensinar a criança a saber ganhar e/ou perder, respeitar os adversários, lutar pelos seus interesses sem trapaças, despertar o espírito esportivo, além de prepara-las para viver num mundo competitivo.

Palavras chave: Jogos Competitivos. Competição. Educação.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia pela faculdade de Agudos – FAAG.

² Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

³ Coordenadora do curso de Pedagogia da faculdade de Agudos – FAAG. Mestre em em Comunicação Midiática pela UNESP-Bauru.

ABSTRACT

The game is essential so that the child has the opportunity to have contact with the other, to live and learn by relating to others and to express their creativity. Competitive play is an important element in the education of children on the basis that they would be better prepared to live in a competitive world such as ours. In addition to learning from winning and losing, other values are required of players, such as ethics, honor, chivalry, and respect for rules and opponents. The objective of this work is to explore the importance of competitive games in early childhood education, of children and adolescents of elementary school, highlighting the positives and negatives, as well as its repercussion on the interaction of children. In the methodology was carried out literature review in online database books, magazines and journals as LILACS, Portal Capes, BIREME, SCIELO and Google Scholar. Based on the studies analyzed, we conclude that competitive games are important to teach the child to win and / or lose, to respect their opponents, to fight for their interests without cheating, to arouse the sporting spirit, and to prepare them to live in a competitive world.

Key word: Competitive Games. Competition. Education.

1 INTRODUÇÃO

Por meio dos jogos, as crianças podem brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu (MAIA, MAIA, MARQUEZ, 2007).

A prática do jogo individual ou coletivo, caracteriza-se sob a forma de competição, regida por regras. Não se pode confundir essa ideia de competição com a que a mídia oferece nos esportes de alto rendimento. O aspecto competitivo é fundamental à medida que possibilite prazer durante a ação e reflita um momento agradável aos jogadores, em que estes não buscam apenas o resultado, mas viver uma experiência rica, lidando com a vitória e derrota (GONÇALVES, 2002).

O uso dos jogos na escola só pode ser situado corretamente a partir da compreensão dos fatores que colaboram para uma aprendizagem ativa. Vemos, muitas vezes, jogos de regras modificados sendo usados em sala de aula com o intuito de transmitir e fixar conteúdo de uma disciplina, de uma forma mais agradável e atraente para os alunos.

Os jogos competitivos são defendidos por alguns profissionais como um elemento importante na educação das crianças, tendo como fundamento de que assim ficariam melhores preparadas para viverem num mundo competitivo como o nosso.

Além disso, no conflito surge a possibilidade de debates entre jogadores e o mediador, para que haja uma discussão na resolução de problemas, de sentimento de injustiça e de aflições que se possam ser provenientes de um jogo. Nesse tipo de jogo também há cooperação entre a equipe, também há união entre os jogadores e também podem ser muito divertidos.

Algumas características do jogo competitivo são: a vitória e a derrota, o que faz parte da essência do jogo. O que não se pode dizer é que todos que perdem se sentem fracassados e que isso causa desprazer em jogar. Entretanto, a derrota não deve ser encarada como processo natural, ao pensar que “o importante é competir”, pois os jogadores podem aprender com seus erros e a partir disto buscar

uma melhora no seu desempenho e relacionamento com o grupo, ou seja, acumular experiência na competição, assim os jogadores debatem problemas que surgem durante o jogo, portanto, nestas ocasiões são construídas as relações sociais em que o consenso é fundamental.

Assim sendo, neste sentido é importante que se estude a importância dos jogos, visto que por meio dos jogos que a criança tem a oportunidade de ter contato com o outro, conviver e aprender se relacionando com o próximo, pois dessa maneira a criança cresce como pessoa, principalmente no aspecto psicomotor.

2 OBJETIVO

O presente estudo propõe explorar a importância dos jogos competitivos como processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, de crianças e adolescentes do ensino fundamental, evidenciando os pontos positivos e negativos, salientar os benefícios de trabalhar com os jogos competitivos, além da sua repercussão na interação das crianças e o papel do professor diante do uso dos jogos com regras.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Jogo

Jogo é um termo do latim “jocus” que significa gracejo, brincadeira, divertimento. O jogo é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras e define um indivíduo (ou um grupo) vencedor e outro perdedor (WOS, 2012).

O jogo torna-se tão importante para o desenvolvimento da criança em todas as idades. Ao jogar, ela não apenas representa simbolicamente a vida, mas também a pratica, direta e profundamente, um exercício de “coexistência” e de “reconexão” com a essência da vida (NEGRÃO-MENEZES et al.; 2011).

Velloso (2009) refere que por meio dos jogos que a criança tem a oportunidade de ter contato com o outro, conviver e aprender se relacionando com o próximo, pois dessa maneira a criança cresce como pessoa, principalmente no aspecto psicomotor.

Os jogos têm um papel no desenvolvimento psicomotor e no processo de aprendizado de domínio social da criança, através dos jogos é possível exercitar os processos mentais e o desenvolvimento da linguagem e hábitos sociais (SERAPIÃO, 2004).

Segundo Alves (2004), por meio dos jogos, a criança aprende a dominar e conhecer as partes do seu corpo e as suas funções, a orientar se no espaço e no tempo, a amar a arte, a natureza, a manipular e a construir, a desempenhar os papéis necessários para as futuras etapas da sua vida, a elaborar as suas fantasias e seus temores, a sentir emoções, a competir, a cooperar e a solidarizar se com os outros, a avaliar as suas tensões, a saber perder e ganhar, em suma ela pode desenvolver as suas múltiplas inteligências. Todas essas aprendizagens ocorrem num nível consciente e, durante o processo, a criança só experimenta prazer. Os jogos permitem expressar o seu impulso de autorrealização, a crescer e amadurecer num ambiente de aceitação.

O jogo é uma estratégia importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Por meio dele, é possível refletir sobre a realidade, a cultura local e, ao mesmo tempo, questionar regras e papéis de cada um.

Através dos jogos com regras, segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, se formam os valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito ao social e tantos outros.

Os jogos constituem um fator indispensável para o desenvolvimento intelectual, motor e afetivo da criança. Eles são a sua via natural de autoexpressão. Os jogos permitem explorar e entender o mundo que a rodeia através de todos os seus sentidos e proporcionam os meios para expressar as suas ações, sentimentos e ideias (ALVES, 2004).

3.2 Jogos Competitivos

Os jogos competitivos colocam os indivíduos em situação de rivalidade, e se eles sentirem que a sua aceitação depende de vencer ou perder, isso provocará altos níveis de angústia e agressividade. Na sociedade a competição é de grande importância devido aos seus efeitos positivos e negativos que produzem na vida social

dos indivíduos. Um dos problemas deste tipo de jogo é que quando colocam os indivíduos em situação de rivalidade, se eles sentirem que a sua aceitação depende de vencer ou perder, provocam altos índices de angústia e agressividade (JOHNSON, 1997).

Brotto (1999) afirma que para se sair vitorioso de uma atividade, não é necessário, e nem obrigatoriamente, derrotar alguém, pois a oportunidade de superar os próprios limites se constitui na verdadeira razão da vitória, sabendo respeitar os adversários.

Além de aprender com o ganhar e perder, outros valores são exigidos dos jogadores, como por exemplo, a ética, a honra, o cavalheirismo, e o respeito às regras e aos adversários. Em jogos competitivos é ideal que sejam estimuladas as diferentes habilidades dos competidores, através de jogos intelectuais, jogos que utilizam reflexos rápidos, jogos de estratégia, entre outros. O objetivo principal é fazer com que os jogadores sejam estimulados não apenas a competitividade, mas em especial o raciocínio.

Wos (2012) ressalta que o mundo é competitivo e os jogos competitivos possuem finalidade educacional, ensinam a trabalhar a competitividade que possuímos dentro de nós e também a que existe na sociedade, sem valorizar somente vitórias, conquistas e derrotas, mas a todo o processo que envolve os competidores, ou seja, mostrar-lhes valores como, a importância dos adversários para que haja competição, a possibilidade de formar vínculos de amizade e a integração social através da prática, e usar os jogos para educar virtudes além de tudo, onde o profissional educador não precise cobrar disciplina do aluno, mas sim que ele desenvolva por si só o que é certo e o que é errado em relação às atitudes tomadas dentro de um ambiente escolar e também fora dele.

A competição é o processo de interação social cujos objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são isoladas ou em oposição umas às outras e os benefícios são concentrados apenas para alguns (BROTTO, 1999).

A competição é o ato de procurar ganhar o que a outra pessoa está se esforçando para conseguir, ao mesmo tempo. Seu comportamento é individualista que consiste em o indivíduo alcançar seus próprios objetivos, sem se preocupar com os outros (SOLER, 2003).

A competição é algo de extrema individualidade e, que o importante é ganhar a qualquer custo, mesmo que não se envolva com o prazer da atividade, mas ganhando basta.

Nos jogos competitivos deve-se evitar a competição como única motivação, para isso é preciso propor o mesmo tipo de jogo sem discriminação em geral, seja ela de gênero, etnia, religiosa etc., além da valorização excessiva dos vencedores e dos perdedores.

O aspecto competitivo é fundamental para a busca do prazer durante a ação e também possibilita um momento de reflexão aos jogadores, em que estes não busquem apenas o resultado, mas que possam viver uma experiência rica, lidando com a vitória e derrota (SOUZA et al, 2010).

3.3 Jogos competitivos e colaborativos

Brotto (1999) aponta que a competição proporciona situações capazes de eliminar a diversão e a alegria de jogar. Esta afirmação não parece corresponder com as declarações sobre os sentimentos dos esportistas e espectadores que, de modo geral e reiterado, afirmam a multiplicação do prazer no jogo e no esporte mediante a competição.

O objetivo da competição, segundo o autor supracitado, é eliminar os menos capazes e, conseqüentemente, produzir mais perdedores do que vencedores, pois, apenas um sai vencedor e os demais perdedores. Neste tipo de afirmação, recorrente no pensamento crítico do esporte, inverte-se a evidência dominante para a qual o objetivo da competição é proclamar os mais competentes, os vencedores que ganham os louros, as medalhas e os prêmios em espécie. São os mais competentes e vencedores que fazem a história do esporte e nela estão presentes. De fato, na lógica da competição os perdedores são eliminados e até esquecidos, porém seu objetivo não é produzir perdedores. Participar na competição é realizar uma “aposta” em si mesmo.

Na competição e na cooperação são ensinados atitudes e valores por meio da cultura e da educação, principalmente na infância, já que nessa fase os jogos colaboram para que haja relações sociais, deste modo criando valores que são transmitidos de um indivíduo para outro. Brown (1994) relata que “em situação de competição somos menos capazes de ver as coisas a partir da perspectiva do outro”.

Os jogos competitivos e cooperativos são realizados para vincular as pessoas umas às outras, sem a preocupação de vencer ou perder, mas com objetivo de divertir e descontrair.

Atualmente, os jogos competitivos estão sendo bastante utilizados pelos pontos positivos apresentados no âmbito educacional, como: ensinar a lidar com a competitividade existente dentro de nós, compreender a competição e as emoções relacionadas a ela, num ambiente assistido. Deste modo, eles oferecem uma oportunidade excelente para que as crianças passem a lidar com a realidade do mundo competitivo de maneira mais serena e equilibrada.

3.4 Especificidades dos jogos competitivos

Os Jogos competitivos podem ser de estratégia pura (como o xadrez, por exemplo); como baseados na força, na velocidade ou em outras qualidades físicas e psicológicas.

Na Educação Física, por exemplo, pode utilizar vários jogos competitivos para o desenvolvimento das várias habilidades dos educandos, como corridas, cabo de guerra, briga de galo, dentre outros, além de jogos esportivos como vôlei, handebol, basquete, futebol e etc.

Há uma escassez na literatura em relação ao uso de jogos competitivos nas salas de aulas. A maioria dos estudos relatam o uso dos jogos nas aulas de educação física.

3.5 Jogos e Valores Humanos

Além de aprender com o ganhar e perder Huizinga (1990) e Callois (1990) apresentam que na competição, outros valores são exigidos dos jogadores, como por exemplo, a ética, a honra, o cavalheirismo, e o respeito às regras e aos adversários.

Para Barndl Neto e Maciel (2008), os jogos são utilizados para aprender habilidades motoras e reproduzir, porém, não é o suficiente. Se o aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos de um esporte, precisa também compreender o esporte dentro de um contexto social, saber como e por que utilizá-lo e por que

respeitar as regras, e principalmente aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não como um inimigo, pois sem ele não há vencedor.

3.6 O jogo na concepção de:

Piaget

As origens das manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência em relação aos estágios do desenvolvimento cognitivo, pois cada etapa do desenvolvimento relaciona-se a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos.

Piaget enumera três grandes tipos de estruturas mentais que surgem sucessivamente na evolução do brincar infantil: o exercício, o símbolo e a regra.

Os jogos de exercício representam a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta do nascimento até os dois anos de idade, e acompanha o ser humano da infância à idade adulta. O jogo de exercício é caracterizado pela repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras pelo simples prazer funcional.

Jogos simbólicos inicia com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa seu significado.

Já o jogo de regras são aqueles jogos do ser socializado e se manifestam quando, por volta dos 4 anos, acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança começa a se interessar pelas regras. Desenvolvem-se por volta dos 7/11 anos, caracterizando o estágio operatório-concreto.

3.7 de wallon

Para Wallon, o fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social, ressaltando o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano e elege a afetividade, intimamente fundida com a motricidade,

como desencadeadora da ação e do desenvolvimento da ação e do desenvolvimento psicológico da criança.

A personalidade humana é um processo de construção progressiva, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social; a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Wallon enfoca o papel que as aquisições motoras desempenham progressivamente para o desenvolvimento individual, pois é pelo corpo e pela sua projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem. É a incessante ligação da motricidade com as emoções, que prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento, em relação ao mundo exterior.

Deste modo, ao postular a natureza livre do jogo, Wallon o define como uma atividade voluntária da criança. Se imposta, deixa de ser jogo; é trabalho ou ensino. O autor classifica os jogos infantis, apresenta quatro categorias: Jogos funcionais; Jogos de ficção; Jogos de aquisição e Jogos de fabricação.

Jogos funcionais são movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. A criança descobre o prazer de executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita e sente necessidade de pôr em ação as novas aquisições, tais como: os sons, quando ela grita, a exploração dos objetos, o movimento do seu corpo.

Jogos de ficção são atividades lúdicas caracterizadas pela ênfase no faz-de-conta, na presença da situação imaginária. Surge com o aparecimento da representação e a criança assume papéis presentes no seu contexto social, brincando de “imitar adultos”, “casinha”, “escolinha”, etc.

Os jogos de aquisição são aqueles em que o bebê empenha para compreender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias, começam os jogos de aquisição.

Nos jogos de fabricação a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Os jogos de fabricação são quase sempre as causas ou conseqüências do jogo de ficção, ou se confundem num só.

Quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo: a boneca, os animais que podem ser modelados, isto é, transforma matéria real em objetos dotados de vida fictícia.

3.8 de Vygotski

Vygotski enfatiza a importância de se investigar as necessidades, motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos, a fim de compreendermos os avanços nos diferentes estágios de seu desenvolvimento.

Para o autor o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra relacionada com o que está sendo representado. Assim, quando a criança brinca de médico, busca agir de modo muito próximo daquele que ela observou nos médicos do contexto real. A criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis. A brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

O autor também destaca o papel essencial da imitação na brincadeira, na medida em que, inicialmente, a criança faz aquilo que ela viu o outro fazer, mesmo sem ter clareza do significado da ação. À proporção que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Dessa forma, a imitação não é considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de modelo, uma vez que ao realizá-la, a criança está construindo, em nível individual, o que nos observaram outros, havendo satisfação nos jogos, e que quando estes têm resultado desfavorável, ocorre desprazer e frustração.

3.9 A importância do professor

O papel do professor não é ressaltado na literatura, porém ele é de extrema importância para mediar os jogos, elucidar as regras dos jogos e evitar confusões durante a realização das atividades.

O que vai promover uma boa aprendizagem é o clima de discussão e troca, com o professor permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, promovendo a sua análise e, não simplesmente, corrigindo-os ou avaliando o produto final. Isso tudo não é muito fácil de controlar e muito menos de se prever e planejar de antemão, o que pode trazer desconforto e insegurança ao

professor. Por isso, ele tende a usar os jogos e outras propostas que potencialmente ativam as iniciativas dos alunos (como pesquisas ou experiências desconhecimento físico) de modo muito limitado e direcionado e não como recurso de exploração e construção de conhecimento novo (GONÇALVES, 2002).

4 METODOLOGIA

Foi realizada revisão de literatura em livros, revistas e nas bases de dados online como Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Portal Capes, Biblioteca Virtual em Saúde (BIREME), Scientific Electronic Library online (SCIELO) e Google Acadêmico, no período entre Fevereiro à Junho de 2018, utilizando conteúdos publicados desde 1978 à 2018. Todos os estudos encontrados foram na língua portuguesa.

Foram utilizados os seguintes termos e palavras-chave: educação, jogos competitivos, competição, jogos competitivos na escola, jogos competitivos na educação infantil, jogos competitivos e colaborativos, jogos de regras, jogos de competição.

Como critérios de inclusão, selecionados conteúdos completos, artigos que atendessem o tema proposto, trabalhos experimentais utilizando os jogos competitivos, revisão de literatura, artigos publicados online e conteúdo de livros online. Os critérios de exclusão foram: artigos que não atendessem ao tema e artigos incompletos.

A pesquisa descritiva foi utilizada neste trabalho como estudo de caso para descrever a importância de utilizar os jogos competitivos na educação de crianças e as repercussões que esses jogos podem ocasionar.

A pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de determinado fato, fenômeno ou o estabelecimento de variáveis. Geralmente encontramos como foram desta pesquisa, o levantamento de dados (VERGARA, 1998).

5 DISCUSSÃO

5.1 Utilização dos jogos competitivos na escola

Com base em seus estudos Elias (2005) propôs um novo modelo de competição, que ele classifica como: competição primária sem regras, competição entre duas pessoas com regras, competição de muitas pessoas a um só nível, competição de dois níveis do tipo oligárquico, e, competição de dois níveis do tipo crescentemente democrático. Com exceção do primeiro tipo, os modelos se assemelham aos jogos reais como: xadrez, futebol, tênis ou tantos outros esportes. Eles representam a competição segundo as regras, as quais podem variar em sua escala de presença e importância. Os modelos baseiam-se em duas ou mais pessoas, que medem suas forças, ou seja, no potencial de poder ao longo de uma configuração qualquer (ELIAS, 2005, p. 80).

Segundo o mesmo autor, o equilíbrio de poder constitui um elemento integral de todas as relações humanas, as quais são, comumente, multipolares. Nesse caso, esses modelos de jogos poderiam ajudar a “uma melhor compreensão do tal equilíbrio do poder, não como uma ocorrência extraordinária, mas como uma ocorrência cotidiana”. Ocorre que como por vezes o desequilíbrio de poder é muito grande, algumas perspectivas teóricas acabam reificando o poder em suas análises.

Muitos autores têm criticado os jogos competitivos e, por sua vez, a competição, por acreditarem que os mesmos educam os indivíduos para os hábitos de individualidade, de rivalidade, de agressividade, além de fomentar a exclusão, a dominação e a inimizade (MEDINA, 2016; MAIA; MAIA; MARQUES, 2007; BARNDL NETO; MACIEL, 2008; SOLER, 2003)

Participar na competição é realizar uma “aposta” em si mesmo. Aposta de autossuperação e de heterossuperação, esta é uma afirmação tradicional dos analistas do esporte, dos jornalistas, dos esportistas e dos espectadores. Se assim não fosse, não poderíamos entender a participação na competição. Tudo indica que a excitação pela “aposta” gratificaria mais que sua perda. Caso contrário, não entenderíamos nem aos jogadores nem aos apostadores. Para “superar” estes lugares comuns seria necessário que argumentássemos com evidências que nos levem a um novo entendimento. Talvez a tarefa seja possível, porém ainda não foi realizada (LOVISOLO, 2013).

Macedo (2008) realizou um estudo com objetivo de analisar a presença, a preferência e a importância dos jogos para escoteiros, focalizando na divisão: jogos

cooperativos e competitivos. Todos gostam dos jogos, mas sobre a preferência mesmo a maioria preferindo jogos com competição, por serem mais ativos. Na opinião dos participantes eles acham importante a competição desde que ela não seja levada a “sério”. Na entrevista com os escotistas aparece a preocupação com os princípios escoteiros nos jogos e com a exclusão. Segundo eles, os jogos e atividades são planejados seguindo estes princípios, com fins educativos e observando os jovens. Isso é passado pelas regras, os jogos em si e o exemplo. A competição é vista como necessária, principalmente para motivação e pelo contexto no qual eles estão inseridos, que é de um mundo competitivo.

Para Abrahão (2004), a atividade esportiva, caracterizada pelos jogos competitivos, pode desencadear comportamentos e desenvolver aprendizagens que contribuam com o crescimento pessoal e social do indivíduo, bem como, numa situação inversa, gerar atitudes inadequadas ou prejudiciais ao próprio sujeito e ao seu contexto de vivência. A integridade física, moral e social de cada um dos alunos da turma deve ser almejada e discutida por todos.

O estudo realizado por Maia, Maia e Marquez (2007) teve como objetivo analisar as contribuições dos Jogos no processo educacional, avaliando o envolvimento e grau de aceitação dos alunos por meio de Jogos Competitivos X Cooperativos. Participaram desta pesquisa 95 alunos do 2º e 4º ano, com idade de 7 a 10. Os alunos mais velhos preferiram os jogos competitivos. Os autores explicam que a competição já está presente na vida dessas crianças, isso explica o fato delas preferirem mais os jogos competitivos. Os autores concluíram que a competição no jogo também faz parte do aprendizado, pois precisam aprender a vencer e a perder.

Os autores finalizam dizendo que, é preciso cultivar equilíbrio na utilização dos jogos, pois um grande desafio na educação física escolar é aproximar o ideal (Jogos Cooperativos) do real (Jogos competitivos).

Lovisoló (1999) e Muniz (2009) afirmam que é no conflito que surgem momentos de desenvolvimento social, desta forma, os jogadores debatem problemas que surgem durante o jogo, portanto, nestas ocasiões são construídas as relações sociais em que o consenso é fundamental.

5.2 Saber ganhar e saber perder

Samulski (2002) relata que uma vitória não é idêntica a uma experiência de êxito, e uma derrota não é em si, uma experiência de fracasso. As experiências de êxito aparecem quando o rendimento esperado foi alcançado ou superado. As experiências de fracasso se encontram na diferença negativa entre o resultado esperado e o resultado obtido.

Diante do resultado obtido e comparando-o com o desejado, é aceitável o sentimento de frustração, raiva ou talvez, decepção do atleta quando não consegue atingir seu objetivo. Mas, o que se espera deste mesmo indivíduo é que ele aja para a superação da situação vivida naquele momento. Agir significa, nesse contexto, analisar e solucionar problemas e conflitos sociais. Portanto, faz-se necessário aprender a receber derrotas e a preparar-se para outras que possivelmente ocorrerão (SILVA; RUBIO, 2003).

Segundo Medina (2016), no jogo, alguns indivíduos chegam a fazer trapanças para saírem vitoriosos, porém ganhar ou perder não depende somente de uma pessoa, mas do trabalho de toda uma equipe, pois “cada um deve contribuir com o seu grãozinho de areia e a sorte é uma coisa que acontece, algumas vezes a favor e outras contra”.

Embora o erro e o fracasso sejam mal vistos na sociedade, a recusa em os aceitar pode gerar angústia, pois a vida é feita de perdas e ganhos. É necessário mostrar as crianças que o que vale apenas é o prazer do processo, e não apenas o resultado, que tanto faz se você ganha ou perde: o que importa é a jornada (ECHEVERRIA, 2015).

Não saber perder pode levar algumas crianças a não quererem participar nas partidas ou competições quando suspeitam que vão perder, a abandonar e colocar a culpa no treinador ou qualquer outro responsável. É importante ensinar à essas crianças um grau de tolerância à frustração, para que elas aprendam que o mundo não acaba quando não conseguirem o que desejam. Ganhar algumas vezes e perder em outras é o preço para desfrutar de uma atividade compartilhada.

Perdendo em jogos que podem ser disputados de novo ou vencidos, as crianças entendem que, apesar dos reveses temporários na vida, ainda podem ter sucesso, inclusive na mesma situação em que experimentaram a derrota (ALVES, 2004).

Brotto (1999) propõe uma “repedagogização” do jogo e do esporte, transformando o didático-pedagógico, pois deste modo seria possível promover a

inclusão de todos, assim como mais oportunidades de participação. As características apontadas pelo autor para a transformação de princípio dos jogos cooperativos, também podem ser utilizadas para os jogos competitivos, entre elas: responsabilizar-se por si mesmo e pelo bem estar dos outros; respeitar coletivamente as regras; descobrir e valorizar as diferentes formas de vencer; e um dos aspectos mais importantes é aprender “COM” o perder e o ganhar, ao invés de aprender “a” perder e “a” ganhar; além de harmonizar conflitos e superar crises; saber equilibrar a ansiedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos analisados, podemos concluir que os jogos competitivos possuem papel fundamental no desenvolvimento social das crianças, tanto no instinto de competição, mas também na resolução de problemas, na busca de lutar até conseguir os objetivos, além de aprender a usufruir os benefícios da vitória sem desrespeitar os derrotados, porém os jogos competitivos não são bem explorados nas aulas.

Muitos estudos encontrados relatam o lado negativo que os jogos podem trazer. Nesses estudos podemos verificar que houve agressão física e verbal entre os alunos, alguns tiveram interferência do professor, outros não. É importante que os professores intervenham nessas ocasiões, cobrando respeito entre os adversários e até mesmo entre os companheiros de time.

É de suma importância, que o professor ensine os valores dos jogos, ensinando aos alunos a competirem honestamente, alcançar a vitória sem trapaças, somente com mérito. Além disso, encorajá-los a não desistir após uma derrota, que a vitória poderá chegar na próxima competição, explicando que a derrota faz parte do aprendizado.

Encontramos dificuldades para realização deste estudo. Há uma escassez na literatura em estudos, principalmente experimentais, sobre utilização de jogos competitivos como forma de aprendizado. Vários autores destacam somente o lado de competição, deixando de lado os benefícios que esses jogos podem trazer para a vida social dessas crianças, visto que vivemos em um mundo competitivo, onde

é necessário saber perder e para futuramente poder corrigir as falhas que ocasionaram a derrota. Deste modo, sugerimos novos estudos experimentais, onde os professores conduzam os jogos competitivos explorando os seus benefícios e ressaltando-os para os alunos.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ABRAHÃO, R. S. **A Relevância dos Jogos Cooperativos na Formação dos Professores de Educação Física: Uma Possibilidade de Mudança Paradigmática.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004, 126f.

ALVES, R. M. Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental. In: **III encontro de pesquisa em educação da UFPI/II Congresso Internacional em Educação**, v. 1. p. 106-107, 2004.

BRANDL, NETO, I.; MACIEL, C. M. M. K. Jogos competitivos e cooperativos: um estudo nas escolas municipais de CASCAVEL/PR. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 12, p. 33-40, 2008.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999, 2009f.

BROTTO, F. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar.** Santos, SP: Renovada, 1999.

BROWN, G. **Jogos cooperativos: teoria e prática.** São Leopoldo, RS: Sinodal, 1994.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os homens.** Lisboa: Cotovia, 1990.

ECHEVERRIA, M. A importância de ensinar seu filho a perder. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Os-primeiros-1000-dias-do-seufilho/noticia/2015/02/importancia-de-ensinar-seu-filho-perder.html>. Acesso em: 28/04/2018.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia.** Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GONÇALVES, C. **O jogo na educação física escolar: conteúdo ou estratégia.** Monografia (Bacharelado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo, EEFUSP, 2002, 22f.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 2.ed. São Paulo:1990.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

LOVISOLO, H. Cofres-palavras: pertencimento, participação e cooperação. **Motus Corporis – Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**, v. 6, n. 1, p. 128-142, 1999.

LOVISOLO, H. R.; BORGES, C. N. F.; MUNIZ, I. B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 1, p. 129-143, 2013.

MACEDO, Christiane Garcia. Jogos cooperativos e competitivos no escotismo: reflexões e possibilidades. Disponível em: <www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/303.pdf > Acesso em: 28/04/2018

MAIA, R. F.; MAIA, J. F.; MARQUES, M. T. S. P. Jogos cooperativos x jogos competitivos: um desafio entre o ideal e o real. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 2, n. 4, p. 125-139, 2007.

MEDINA, V. Ganhar e perder. Sabedoria para as crianças, 2016. Disponível em: <<https://br.guiainfantil.com/blog/educacao/aprendizagemganhar-e-perder-sabedoria-para-as-criancas/>>. Acesso em: 28/04/2018

MUNIZ, I. B. **Os jogos cooperativos e os processos de interação social**, Dissertação de Mestrado, Vitória, 2010.

NEGRÃO-MENEZES, L.; BELANDA, R.; FERREIRA, L. G.; MENEZES, E. C. A.; OLIVEIRA, A. L. D.; LUDWIG, K. M. Comparação do comportamento agressivo dos alunos entre jogos competitivos e cooperativos, durante as aulas de educação física do ensino fundamental. **Rev hórús**, v. 6, n. 4, p. 29-39, 2011.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo. 1978

SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte**. São Paulo: Editora Manole, 2002.

SERAPIÃO, J. A. **Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**; Editora Papyrus Ltda. 2004.

SILVA, L. M.; RUBIO, K. Superação no esporte: limites individuais ou sociais? **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 3, nº 3, p. 69–76, 2003.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para educação infantil**. Sprint. Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, T. M. F.; ASSUMPÇÃO, C. O.; ZABAGLIA, R.; GARCIA, M. A importância do voleibol enquanto lúdico e modalidade desportiva dentro da educação física escolar. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 4, n. 7, p. 115- 124, 2010.

Wallon, H. (1941-1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.

_____ (1959-1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Estampa.

VELOSO, R. R.; SÁ, A. V. M. Reflexões Sobre o Jogo: conceitos, definições e possibilidades. **Revista Efdeportes Buenos Aires**, ano 14, n. 132, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico, Marta Kohl de Oliveira, 112 págs., Ed. Scipione

WOS, M. A. **Estudo do comportamento disciplinar durante jogos Competitivos e cooperativos**. Monografia. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, Faculdade de Ciências Biológicas e da saúde, 2012, 25f.