

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

FAAG - FACULDADE DE AGUDOS
PEDAGOGIA



2019

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FAAG – FACULDADE DE AGUDOS GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – 2019

ÍNDICE

A ARTE DA LEITURA INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FELICIDADE DAS BORBOLETAS DE PATRÍCIA ENGEL SECCO APLICADA ÀS TEORIAS INTERACIONISTAS DE VYGOTSKY.....	03
ABUSO SEXUAL INFANTIL: ESTUDO A RESPEITO DE COMO É TRATADO POR GESTORES E PROFESSORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL DA CIDADE DE LENÇÓIS PAULISTA – SP.....	22
ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM UMA PERSPECTIVA LÚDICA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	65
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	84
A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	102
A IMPORTANCIA DO TEXTO POÉTICO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	120
A MÚSICA COMO ELEMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	138
AUTISMO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO NA ROTINA ESCOLAR.....	153
JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	172
JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA.....	186
O PLANEJAMENTO DE AULA COMO ESTRATÉGIA DOCENTE PARA A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	202
OS CONTOS DE FADAS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	219
OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	235
PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE BULLYING: RELAÇÃO COM A SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.....	281
PERSPECTIVAS ACESSÍVEIS A PARTIR DA ÓPTICA DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENSINAMENTOS E REFLEXÕES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....	307
SINDROME DE DOWN.....	322



A ARTE DA LEITURA INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FELICIDADE DAS BORBOLETAS DE PATRÍCIA ENGEL SECCO APLICADA ÀS TEORIAS INTERACIONISTAS DE VYGOTSKY

Renata Biem Henrique - FAAG¹

Aline Maria Silva de Vasconcelos - FAAG

Isabela Cristina Lopes de França - FAAG

Resumo

O presente artigo tem como objetivo enfatizar o trabalho da leitura interacionista em sala de aula na educação infantil, que pode ser estendida a outras faixa-etárias mostrando que a arte de contar e interpretar histórias é um recurso fundamental para estimular a leitura prazerosa significativa desde a infância. Partindo dos estudos, abordaremos as teorias sócio-interacionistas de Vygotsky, com a interação e o diálogo entre aluno e professor. Desenvolveremos um trabalho sobre leitura lúdica do livro “A felicidade das borboletas” de Patrícia Engel Secco, enfatizando que a literatura é e sempre será uma viagem fantástica entre o real e o imaginário. Este trabalho realizado pode contribuir como fonte de pesquisa para outros educadores, fornecendo algumas ações norteadoras para um trabalho interacionista, criativo e lúdico com a leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura interacionista. Ludicidade. Vygotsky. Diálogo professor/aluno.

Abstract

The present article's objective is to emphasize the work of interactionist reading in childhood education classrooms, which can be extended to other age groups, showing that the art of storytelling and story interpretation is a fundamental resource to encourage the joyful meaningful reading since childhood. From these studies, we will approach the social-interactionist theories by Vygotsky, with the interaction and dialog between student and teacher. We will develop a work about ludic reading of the book “A felicidade das borboletas” by Patrícia Engel Secco, emphasizing that

¹ Professora Orientadora Me.

literature is and will always be a fantastic journey between reality and imagination. This accomplished work may contribute as strong resource to other educators, providing some actions for a interactionist, creative and ludic work with reading in the classroom.

Keywords: Childhood Education. Interactionist Literature. Ludic. Vygotsky. Teacher/student Dialog.

1 INTRODUÇÃO

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

(FANNY ABRAMOVICH, 2006, p.14)

A leitura está presente em todos os momentos da vida da criança desde seu nascimento, através de gestos, imagens, pessoas, objetos, olhar, toque e tudo que a cerca. Com o passar do tempo, essa leitura de mundo, permite a construção da sua identidade e fortalece suas relações interpessoais.

O ato de contar histórias está presente no cotidiano humano de diferentes classes sociais e em culturas distintas, sendo passado através de gerações com o objetivo de encantar a todos com a magia, imaginação e atender aos anseios humanos de responder dilemas relacionados ao “eu”, com medo, tristeza, alegria, amor, perda e outros. Sendo assim, os estudos e reflexões sobre literatura infantil direcionam-se para a compreensão do significado da leitura, à aprendizagem que direciona a ler, escrever, expressar-se e interpretar de maneira significativa e reflexiva.

Sabe-se que a criança adquire hábitos, costumes, valores e forma o seu caráter desde a infância. Ela encontra esse apoio na família e na escola durante este processo de formação. Assim, são nestes ambientes que são apresentadas os livros literários com seus atrativos que desperta o caráter lúdico, divertindo, estimulando a imaginação e a criatividade, além de contribuírem para uma formação conscientizadora, pois aborda assuntos que vão ao encontro da realidade da criança, despertando o respeito à igualdade, transmitindo valores e formando a personalidade infantil.

Nos estudos, cita-se Paulo Freire (2003, p.20) para destacar a importância do ato de ler para as crianças desde a mais tenra idade, inserindo-as em um verdadeiro “círculo de cultura”, contextualizando-as na existência social e individual necessárias a todo indivíduo. Pode-se exemplificar com a seguinte citação: “De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo através da prática consciente”.

Portanto, cabe ao professor desenvolver um trabalho direcionado desde a educação infantil com dedicação e criatividade, pois quando são usados os recursos adequados é possível encantar e envolver as crianças de forma intensa, pois as histórias criam mais vida e o conhecimento passa a ter sentido e significado a elas, facilitando o processo de aprendizagem.

Desta forma, estabeleceu-se o problema da pesquisa que foi determinar a importância de contar e interpretar histórias de maneira lúdica e dinâmica, aplicada à teoria interacionista de Vygotsky.

A hipótese levantada foi que se a contação for enfatizada com arte de interpretar e compreender, ela promove o desenvolvimento das crianças nas diversas áreas do conhecimento, tanto intelectual quanto pessoal.

Com base nesses pressupostos, determinou-se o objetivo geral e os específicos que é valorizar a Arte da Leitura Interativa na Educação Infantil, voltada à literatura infantil intitulada: A felicidade das borboletas de Patrícia Engel Secco que foi desenvolvida e aplicada em uma turma da educação infantil em uma escola municipal.

No primeiro capítulo deste trabalho “O papel fundamental do professor mediador na contação de Histórias: Um mundo fantástico” destacou-se a contribuição da ludicidade, da interação com o meio, das relações interpessoais desenvolvidas na escola. O contato com os livros, as brincadeiras, teatros, músicas, incentivam o gosto pela leitura.

Com o embasamento teórico cita-se Maria Oliveira Cortês, Fanny Abramovich, Paulo Freire, Fontana e Cruz que comprovam que o ambiente escolar promove a construção do conhecimento, desenvolve competências e habilidades nos educandos e os tornam aptos para novas aprendizagens. E neste contexto o papel do professor como mediador é fundamental.

2 O PAPEL FUNDAMENTAL DO PROFESSOR MEDIADOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM MUNDO FANTÁSTICO

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...
(FANNY ABRAMOVICH, 2006, p.10)

A contação de histórias torna-se uma das mais importantes experiências que uma criança pode ter na infância, pois através dela se desenvolve diversas habilidades, como a imaginação e a interação com a pessoa que lhe conta a história. O ato de contar histórias está presente no cotidiano humano de diferentes classes sociais ou culturas, sendo passado de geração em geração.

Desde a primeira infância, a criança tem o contato com histórias, e é geralmente por intermédio da família ou da escola, através das histórias clássicas ou até mesmo bíblicas. Neste momento é que se inicia a aprendizagem, estimulando o interesse pela leitura.

Na Educação Infantil, a contação de histórias é fundamental, pois com esta prática, a criança potencializa seu aprendizado e desperta o interesse pela leitura e escrita, enaltecendo os valores éticos e promovendo o imaginário. O lúdico é necessário, pois levam as crianças a compreenderem e traduzirem o mundo que a cercam, além, de facilitar a compreensão de sentimentos em suas vidas.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importante como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar
(ABRAMOVICH 1989, p.17).

A contação de história tem papel fundamental na formação do ser humano, na conscientização de valores e princípios. Sua importância no desenvolvimento da criança torna fundamental o ato de contar histórias, sendo principalmente um ato de carinho por parte do adulto que reconhece que a criança pode aprender muito de modo lúdico e prazeroso, a respeito do mundo que a espera.

A literatura infantil influencia em todos os aspectos da educação da criança, ou seja, nas três áreas vitais do ser humano: atividade, afetividade e inteligência.

O modo mais fácil de atingir seus objetivos é trabalhar suas três finalidades mais abrangentes: educar, instruir e distrair. A mais importante é distrair, pois deve

ser a primeira preocupação do professor em escolher a história a ser contada, pois o interesse pelo livro existirá a partir dela. O prazer deve envolver as ideias e os ideais que queremos transmitir às crianças. Se tiver que escolher um livro, sempre escolha o que distrai. O instruir será muito valioso, pois desperta a curiosidade e o desenvolvimento intelectual.

Sendo assim, se faz necessária a preocupação do educador em escolher uma boa literatura para trabalhar com as crianças. Compreende-se que desde cedo a criança deve ter contato com livros, através do manuseio, das cantigas e dos contos. Deste modo, a criança será incentivada a gostar de ler, interagindo e interpretando as histórias, mesmo que observe apenas as ilustrações.

A autora Maria Oliveira Cortes em seu livro “Literatura Infantil e Contação de Histórias” afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico; outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando (OLIVEIRA, 1996, p.27).

De acordo com as palavras da autora, percebe-se que na educação infantil é fundamental o trabalho com a Literatura, principalmente oralmente e de forma lúdica, mostrando o mágico mundo dos livros. Assim, as histórias começam a fazer parte de sua vida, transportando-a para o mundo imaginário, sem deixá-la se distanciar do mundo real, notando que o universo da leitura é fantástico, divertido e extraordinário, e faz ter sentido e significado no que se ouve e lê.

A autora Fanny Abramovich (2006) diz: “Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução...”. Dessa forma, compreende-se que é de grande importância o trabalho do professor como mediador, que a contação de histórias serve de auxílio na prática pedagógica e cabe ao docente criar um clima agradável, prazeroso e significativo, com vínculos afetivos e muita harmonia.

O papel do professor é valioso, auxilia na estimulação da criatividade, imaginação, oralidade, linguagem oral, escrita e visual, prazer pela leitura, colaborando na formação da personalidade e fazendo com que as crianças se tornem futuras leitoras autônomas e críticas.

Dessa maneira, o elo fundamental neste processo é o professor, o mediador, o condutor, o guia dinâmico no mundo das palavras. O trabalho em sala de aula exige muita interação e dinamismo.

Sabe-se que o papel do professor é preparar o aluno para a vida, tornar a aprendizagem significativa, despertando o senso crítico, autônomo, consciente de seu papel enquanto cidadão. Cabe a ele estimular as atividades em sala, fazendo elo do novo com os conhecimentos prévios que os educandos possuem, através de estímulos, de dinâmicas e troca, pois é ele quem promove o encontro das crianças com os livros, despertando o gosto e o prazer pelas narrativas, adaptando-se às diferentes linguagens e criando oportunidades educativas que vão além da sala de aula.

No contexto escolar, cabe ao educador mediar este contato da criança com o livro, através do toque, das imagens, do ouvir, do reproduzir diariamente, tornando um hábito.

Cortês (2006, p. 80-81) define o comportamento das crianças ao ouvirem uma boa história: “É ficar fissurado querendo ouvir de novo mil vezes ou saber que detestar e não querer mais nenhuma aproximação com aquela história... É formar a opinião, é ir formulando os próprios critérios [...]”.

Neste contexto, aborda-se a importância da interação entre educador e educando, pois o papel mediador do professor completa toda a formação dos alunos, estimulando-os a compreenderem, recontarem e formarem opinião da história para a vida de cada um. E assim, ao longo de sua formação, a criança constrói aprendizagens significativas para seu caráter.

O autor Paulo Freire (2003) aborda em sua obra “A importância do ato de ler” que a leitura do mundo procede à leitura da palavra, e que linguagem e realidade se prendem dinamicamente e isso acontece na prática de sala de aula, acrescenta:

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de uma linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 2003, p. 19).

Portanto, o educador deve ser o orientador, gestor e criador de tarefas de aprendizagem, àquele que é capaz de antecipar o que os seus alunos precisarão no futuro. Seu trabalho é o de abrir horizontes, tendo em vista as capacidades

intelectuais do pensamento autônomo, crítico e criativo, pois só se aprende praticando.

Fontana e Cruz (1997, p.110) ao afirmarem que “deixa-se de esperar das crianças a postura de ouvinte valorizando-se sua ação e sua expressão. Possibilitar à criança situações em que ela possa agir e ouvi-la expressar suas elaborações passam a serem princípios básicos da atuação do professor”. Realmente as crianças precisam ser ouvidas para que mediante as suas palavras e da problematização feita a partir delas, ocorra uma aprendizagem ativa e crítica.

Entretanto, a interação entre professor e aluno é fundamental para a construção do conhecimento e para novas aprendizagens. E o ambiente escolar que é motivador, interessante, prazeroso e dinâmico colabora para que a troca de informações, de conhecimentos e vivências sejam significativas à criança desde a educação infantil.

3 AS TEORIAS SÓCIO CONSTRUTIVISTA E INTERACIONISTA DE VYGOTSKY: A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE O ALUNO E O PROFESSOR

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber...”
(LEV VYGOTSKY, 2009, p.11)

O psicólogo e pensador Vygotsky nasceu na Rússia em 1896, na pequena cidade onde passou sua infância. Filho de professora e operário. Estudou Direito e Literatura, fez anos de História e Filosofia. Vygotsky fez cursos da faculdade de Medicina em Kharkov por interesse em compreender o desenvolvimento psicológico, as anormalidades físicas e mentais do ser humano. Iniciou sua carreira aos 21 anos. Casou-se aos 28 anos, teve 2 filhos e faleceu em 1934 aos 38 anos de idade vítima de tuberculose.

No período de 1917 a 1923 escreveu várias críticas literárias, deu palestras sobre temas ligados à literatura, crônicas e psicologia em várias instituições e, também, já se preocupava com questões de pedagogia. Ministrava cursos de psicologia e passou a interessar-se pela formação de professores.

A experiência com os problemas de crianças com defeitos congênitos o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento das

crianças portadoras dessas deficiências, o objetivo não era só na reabilitação das crianças mais uma oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa. Tais projetos articulavam informações dos diferentes componentes que integram os processos mentais: neurológicos, psicológicos, linguísticos e culturais.

Vygotsky entende o homem e o seu desenvolvimento numa perspectiva sociocultural, ou seja, percebe que o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido. (RESENDE, 2009, p.18)

Assim, sua teoria foi denominada sócio-construtivista ou sócio-interacionista ainda hoje, pode-se utilizar a interação, mediação, internalização e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nas salas de aula desde a formação do sujeito e o seu desenvolvimento se dá principalmente com o contato com o outro, através do diálogo e da troca de experiências vividas no dia a dia.

Os principais fatores da teoria de Vygotsky são a mediação, a linguagem, a cultura e o processo de interiorização.

Portanto, cabe ao educador desenvolver atividades que estimulem à memória, à linguagem, a capacidade de planejar e devem ser bem trabalhadas no ambiente familiar e escolar, pois a intervenção e a mediação norteiam a criança, assim como a relação com o outro.

A escola tem uma função muito importante nas relações intra e interpessoais na vida da criança, pois tem uma visão do desenvolvimento da mesma e da sua relação com a aprendizagem, podendo influenciar e direcioná-la no processo de socialização e interação buscando significados para sua compreensão pessoal e do meio. "O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social." (VYGOTSKY, 1991, p.22)

Cabe ao educador interagir os alunos com o meio, pois é fundamental para que a aprendizagem seja rica em conhecimentos e significativa para os educandos.

Na teoria interacionista, "errar" faz parte do processo de ensino- aprendizagem, onde a criança analisa e constrói seu conhecimento a partir do erro, faz e refaz respondendo aos estímulos externos e contínuos do processo de aprendizagem. Essas construções dependem das relações que estabelecem com o ambiente numa dada situação.

Pode-se empregar o termo construtivismo como sinônimo de interacionismo, uma vez que existe a “construção” do conhecimento considerada a verdadeira aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo das crianças é consideravelmente favorecido pelas interações sociais. Vygotsky fundamenta que o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações. Há uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente. Esse processo significa que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo. Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossível de acontecer”. (VYGOTSKY, 1991, p.61)

O desenvolvimento da aprendizagem humana resulta da interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador.

Pode-se afirmar que a prática educativa dialógica é um importante instrumento na constituição do sujeito, pois este é um fenômeno humano capaz de mobilizar e refletir o agir dos mesmos.

E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que [...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2003, p. 91).

Portanto, não deve ser visto como mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. Deve também, adotar uma postura necessária

em suas aulas onde o diálogo esteja sempre presente, fortalecendo assim as relações interpessoais com seus alunos.

4 LEITURA INTERACIONISTA: A FELICIDADE DAS BORBOLETAS DE PATRICIA ENGEL SECCO CONTADA DE FORMA LÚDICA E DINÂMICA

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

(FANNY ABRAMOVICH, 2006, p.19)

A teoria interacionista de Vygostky sugere que o educador estimule a interação do aluno com o meio, através de um processo contínuo de fazer e refazer fortalecendo os estímulos recebidos desde seu nascimento.

Segundo Freire (1989), a leitura não é simplesmente a capacidade de decodificação da palavra escrita e também não se limita a isso. A leitura é a compreensão e interpretação das palavras diante do contexto na qual estão inseridas, que se dá e se amplia à partir da leitura de mundo que fazemos de forma crítica, nos permitindo transformar o mundo através de uma prática consciente.

Com base na citação do autor e nas teorias sócio-interacionistas de Vygostky, o desenvolvimento pelo gosto da leitura se dá por meio da família e da escola, os responsáveis por aguçar esse interesse, fazendo com que as crianças sintam-se cada vez mais envolvidas no mundo da leitura.

As crianças devem ser estimuladas desde pequenas a estar em contato com livros, teatros, apresentações interpretativas, para que futuramente tenham mais facilidade de desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a interpretação e a compreensão.

Atualmente existe uma forte influência das novas tecnologias de forma rápida e fácil que tem gerado um desinteresse na leitura dos livros em especial dos literários. Deste modo, entende-se que há a necessidade de uma reflexão dos educadores em trabalhar desde a Educação Básica com a contação e interpretação de histórias, buscando uma leitura interacionista que tenha significado para a vida da criança e que a mesma possa agregar ao longo de sua vida.

A literatura é fundamental para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social do indivíduo que o permite ter uma visão de mundo diferente, despertando a imaginação, o diálogo transformando o impossível em possível. Tudo se amplia possibilitando enxergar de uma nova forma as coisas ao seu redor.

Coelho diz que:

[...] A literatura, e em especial infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade-em-transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto, estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência-de-mundo das crianças e jovens [...] (COELHO, 1993, p.14)

O trabalho literário deve ser direcionado de forma conscientizadora, abordando assuntos que vão ao encontro da realidade e do meio em que vive os educandos, despertando a igualdade, o respeito, criando valores que são essenciais para uma mentalidade livre de preconceitos. É fundamental o papel mediador do professor diante da literatura trabalhada, transmitindo não só a importância de ler, mas o como ler, tanto livros quanto o contexto onde estão inseridos.

Sendo assim, o trabalho em sala exige muita interação e dinamismo. Cabe ao educador criar um clima agradável e prazeroso, com vínculos afetivos e muita harmonia.

Sabe-se que o papel do professor é preparar o aluno para a vida, tornando a aprendizagem significativa, despertando o senso crítico, autonomia, consciente de seu papel enquanto cidadão. O educador deve estimular as atividades em sala, fazendo elo do novo com os conhecimentos prévios que os educandos possuem, através de estímulos, dinâmica e troca de experiências.

Partindo dos estudos de que contar histórias é uma arte que exige leitura e pesquisa por parte do educador citamos Maria Oliveira Cortes:

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p.82)

A arte de “contar”, requer do contador grande responsabilidade, conhecimento, postura e toda uma prática que envolve e encanta a criança por um determinado enredo e autor.

Cortês (2006, p.80-81) define o comportamento das crianças ao ouvirem uma boa história: “é ficar fissurado querendo ouvir de novo mil vezes ou saber que detestou e não querer mais nenhuma aproximação com aquela história...”.

É formar opinião, é ir formulando os próprios critérios [...].

Neste contexto interacionista de Vygotsky, que aborda a importância da interação entre o educador e o educando, pois o papel mediador do primeiro completa toda a formação do segundo.

Neste capítulo, relata-se a prática pedagógica, voltada à leitura do livro “A felicidade das borboletas” de Patrícia Engel Secco, com base nas teorias sócio-interacionistas de Vygotsky e na importância do papel mediador do professor na contação de histórias.

Nos estudos sobre o trabalho com a literatura, e nas concepções do autor citado, afirma-se que o papel fundamental do educador é de refletir sobre a importância e a necessidade de partilhar experiências de leitura significativas com seus alunos.

Vivenciou-se na prática a importância do trabalho de interação do professor com os alunos e o meio, atingindo os públicos alvos diferentes como: alunas de graduação de pedagogia e alunos da educação infantil sem perder o foco da leitura envolvente, lúdica, motivadora e prazerosa, que leva os alunos à obtenção de resultados significativos.

O livro “A felicidade das borboletas” foi escolhido para apresentação de um trabalho sobre contação de histórias na graduação na disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa com o objetivo de trabalhar a interação com a classe, a postura do futuro educador e o contexto da obra. O livro escolhido transmite a ideia que “as coisas mais belas da vida não podem ser vistas ou tocadas. Elas precisam ser sentidas com o coração”. É uma linda história de superação de Marcela, menina de 9 anos cega, que conta sua própria história, baseada em fatos reais e interpretada pela atriz Bruna Marquezine na novela América (2005) na Emissora de Televisão Rede Globo.

Com base nessa experiência decidiu-se fazer um artigo com o tema: A arte de contar e interpretar histórias na educação infantil: A Felicidade das Borboletas de Patrícia Engel Secco aplicada às Teorias Interacionistas de Vygotsky.

De acordo com os estudos das Teorias Interacionistas de Vygotsky e o papel mediador do professor, foram desenvolvidas uma sequência didática aplicada em uma classe de 20 alunos da educação infantil.

A prática pedagógica foi iniciada com as alunas vestidas de borboletas, interagindo-se com os alunos, explorando a capa do livro, falando sobre a autora Patrícia Engel Secco e o ilustrador Daniel Kondo, começou a leitura com ênfase e dinamismo. Percebeu-se que aos poucos as crianças foram envolvendo-se, participando, mostrando compreensão através de suas expressões e questionamentos. Na sequência foi abordado o que havia de diferente na história, as experiências da personagem, e como a mesma enfrentou e superou suas dificuldades. Já no segundo momento, desenvolveu-se com os alunos uma atividade interativa, de vender os olhos para perceberem como a personagem Marcela sentia as coisas com o coração por não enxergar. Sendo assim, os alunos puderam realizar atividades sensoriais, compreendendo e desenvolvendo os outros sentidos. Foi levantado questionamentos e reflexões sobre a moral da história e a conscientização dos mesmos, trabalhando as dificuldades e diferenças de cada um, sempre valorizando a amizade e o respeito.

Percebeu-se que foi uma experiência rica e proveitosa e muito significativa para os educandos, pois cada um expressou-se de uma maneira, com diferentes emoções e relatos de vida.

Dessa forma citamos Abramovich que sintetiza e ilustra a experiência que narramos:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, isso tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 2006, p.17).

Pode-se afirmar que esta experiência de literatura interacionista foi muito significativa para os alunos e principalmente para as educadoras, pois

complementou-se os estudos com práticas concretas, desenvolvendo um contato com as crianças e interagindo com as mesmas.

Seguiu-se um plano de ação direcionado a educação infantil com metas que visam à participação e apreciação dos educandos.

Portanto, acredita-se que o trabalho com literatura em um ambiente motivador interativo, com atividades direcionadas e significativas são essenciais para o desenvolvimento da criança desde a educação infantil, pois a literatura é e sempre será uma fonte inesgotável de cultura, conhecimento, lazer e muita aprendizagem, desde que bem explorada e trabalhada com objetivo de enriquecer e informar o leitor desde pequeno, tornando-os cada vez mais próximos desse mundo fantástico e inspirador que faz elo com sua realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos das obras abordadas permitiu-se ter uma visão mais clara e abrangente sobre a arte de contar e interpretar histórias na Educação Infantil.

O objetivo principal desse artigo foi enfatizar a prática da contação de maneira dinâmica e atrativa, com tom envolvente onde os personagens criaram vida e o contexto foi significativo aos educandos.

A pesquisa teve como desafio aplicar os estudos e reflexões sobre a Teoria Cognitiva e Interacionista da aprendizagem, do autor e educador Vygotsky em um contexto escolar, provando que a importância do meio, a interação, a sequência didática e a mediação do professor são fundamentais para despertar o interesse e gosto pela leitura desde a Educação Infantil.

Com a Teoria Interacionista de Vygotsky integrada à contação de história do livro “A felicidade das borboletas” da autora Patrícia Engel Secco e a sequência didática aplicada foi possível comprovar que o sucesso do trabalho do professor está na mediação que ele faz com a turma, através da leitura dinâmica, do desenvolvimento, das atividades, da socialização e da conscientização.

Esta Teoria Interacionista aplicada à narrativa favoreceu e enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, confirmando a hipótese de que o meio influencia as crianças, despertando diferentes habilidades e competências nas mesmas.

No primeiro capítulo desse artigo, intitulado “O papel fundamental do professor mediador na contação de histórias: um mundo fantástico”, afirma-se com citações de autores consagrados na Literatura Infantil que contar histórias influenciam em todos os aspectos da educação da criança, nas três áreas vitais: atividade, afetividade e inteligência.

O trabalho com o mundo imaginário desde a educação infantil desperta o interesse das crianças e ao mesmo tempo instruir, distrair e educar. Assim, a necessidade do educador escolher uma literatura de qualidade para trabalhar com crianças, interagindo-as com o manuseio dos livros, com cantigas, contos que transmitem significados e fazem elos com a realidade das mesmas.

No segundo capítulo, abordou-se a importância do educador como contador de histórias, seu papel de narrador e mediador que auxilia na estimulação da criatividade, da imaginação, explorando a linguagem oral, escrita e visual. É o professor o guia dinâmico, o condutor capaz de tornar a aprendizagem significativa aos educandos, despertando o senso crítico, autônomo, consciente e preparando-as para a vida. É ele que promove o encontro das crianças com os livros, despertando o gosto e o interesse pelas narrativas, adaptando-as as diferentes linguagens e criando oportunidades que vão além da sala de aula.

Sendo assim, fica claro a importância do diálogo entre professor e aluno para a construção de conhecimento e para novas aprendizagens. E o ambiente escolar sendo interacionista e dinâmico, colabora para a troca enriquecedora de informações, de conhecimentos e vivências.

Já no terceiro capítulo “Leitura interacionista: A felicidade das borboletas de Patrícia Engel Secc, contada de forma lúdica e dinâmica”, relata-se a prática pedagógica pautada nos estudos de Vygotsky sobre as teorias interacionistas e a influência do meio, em Coelho que aborda a importância da literatura infantil na formação das crianças e Cortes que afirma que criar o clima de envolvimento, de encanto favorece a aprendizagem e a torna relevante.

Com base nos autores estudados durante a pesquisa, conclui-se que é possível despertar o gosto da leitura significativa e prazerosa desde a educação infantil e que o mundo da magia existente nas literaturas está presente na vida de qualquer ser humano, encantando-o e fazendo-o refletir.

Partindo das afirmações, acredita-se que este artigo promova uma reflexão sobre a leitura interacionista desde a educação infantil, com foco na dinâmica e no

diálogo professor-aluno, promovendo o incentivo e o gosto pela leitura, com intenção de formar leitores críticos, conscientes e agentes transformadores da própria história de vida.

Espera-se que este livro encantador “A felicidade das borboletas” de Patrícia Engel Secco, seja cada vez mais conhecido e trabalhado na Educação Infantil, com objetivo de mostrar que as diferenças enaltecem o ser humano e saber conviver com elas é um caminho de evolução necessária e transformadora na vida de todos. E que muitas outras práticas e sequências didáticas possam ser desenvolvidas partindo desta obra e das teorias interacionistas, enriquecendo sempre o importante trabalho dos educadores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gosturas e Bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipiaone, 2006.

COELHO, Nelly Novais. **Literatura infantil**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura Infantil e Contação de Histórias**. Viçosa-MG: CPT, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44 ed. Volume 13. São Paulo: Cortez, 2003.

FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

LUIZ, Dilair Bartziki Dos Santos. **A Importância da Contação de Histórias da Educação Infantil**. Disponível em:<<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-contacao-de-historias-na-educacao-infantil/148203>>. Acesso em: 20 Out. 2018.

MIRANDA, Josete Barbosa; SENRA, Luciana Xavier. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem**: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana.

RESENDE, Muriel L.M. Vygotsky: **Um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**. Disponível em:<<http://psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>>. Publicado em: 25/11/2009. Acessado em 10 Fev.2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. Organizadores Michael Coll...[et. Al.]: tradução José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexos

Figura 1



Figura 2



Figuras 1 e 2: Contação da história “A felicidade das borboletas”. Professoras Aline e Isabela caracterizadas de borboletas.

Figura 3



Figura 4



Figura 5

Figura 6



Figuras 3, 4, 5 e 6: Professoras Aline e Isabela desenvolvendo uma sequência didática e interação com os alunos após a contação de história.

FACULDADE DE AGUDOS - FAAG

GABRIELLI BUENO DIAS BARBOSA

**ABUSO SEXUAL INFANTIL: ESTUDO A RESPEITO DE COMO É TRATADO POR
GESTORES E PROFESSORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE LENÇÓIS PAULISTA - SP**

AGUDOS- SP

2019

FACULDADE DE AGUDOS - FAAG

GABRIELLI BUENO DIAS BARBOSA

**ABUSO SEXUAL INFANTIL: ESTUDO A RESPEITO DE COMO É TRATADO POR
GESTORES E PROFESSORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE LENÇÓIS PAULISTA - SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Banca Examinadora do Curso Pedagogia,
Faculdade de Agudos, sob orientação da Prof^a.
Dr^a. Mariana Falcão Bormio.

AGUDOS- SP

2019

GABRIELLI BUENO DIAS BARBOSA

**ABUSO SEXUAL INFANTIL: ESTUDO A RESPEITO DE COMO É TRATADO POR
GESTORES E PROFESSORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
FUNDAMENTAL DA CIDADE DE LENÇÓIS PAULISTA - SP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Pedagogia,
Faculdade de Agudos - FAAG, sob orientação do Prof^a. Dr^a. Mariana Falcão Bormio.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariana Falcão Bormio.

Prof. Me. Peterson de Santis Silva

Prof^a. Esp. Milene Cristina Satin

Agudos, junho de 2019.

Dedico este trabalho as minhas Tias, Milena e Lucilena que são minhas grandes inspirações, que me motivam sempre a ser alguém melhor e buscar sempre coisas grandes. Dedico também a Isadora, que ainda não nasceu, mas já é muito amada por mim e por todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora, que nessa jornada se tornou uma grande amiga Mariana Falcão Bormio, por ter me escolhido como orientanda e me guiado no decorrer da presente pesquisa, por todos os ensinamentos que levarei comigo por toda a minha vida.

A professora Sandra Parré, por ministrar tão bem suas aulas de psicologia, fazendo despertar em mim o interesse na área.

A equipe gestora por estar sempre presente durante toda essa jornada.

Aos professores do Curso de Pedagogia da FAAG, pelos ensinamentos, risadas e por nos motivarem a não contentar-se em ser profissionais bons, mas sim excelentes. Em especial, Tânia, Edson, Wagner, Renata, Eliane e vários outros que marcaram minha trajetória.

A banca por todos os ensinamentos e por aceitarem compartilhar este momento comigo, em especial ao Peterson, que tanto me inspira, antes no Rotaract e agora na vida.

Por último, mas não menos importante, agradeço a minha família, que sempre me apoiou, meus pais, avós e minhas tias, Milena e Lucilena, nas quais me espelho a cada dia.

“O bater das asas de uma borboleta num extremo do globo terrestre, pode provocar uma tormenta no outro extremo no espaço de tempo de semanas” (Teoria do Caos - Edward Lorenz)

RESUMO

A presente pesquisa surgiu da necessidade de abordar a temática sobre abuso sexual infantil e a importância do papel docente para a prevenção e identificação dos casos. Partindo da problemática levantada referente ao tema foi-se realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico a fim de fazer um levantamento de dados e análise das obras já existentes sobre o tema, logo após se foi feita uma pesquisa de campo na Rede Municipal de Educação de Lençóis Paulista – SP, através de questionários aplicados para gestores e professores da Educação Infantil II, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, com a finalidade de levantar dados das taxas de casos de abuso sexual no município e de professores que já tiveram contato com alunos vítimas do abuso sexual infantil e identificaram casos dentre seus alunos. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, valida-se a relevância acerca do estudo proposto, tratando-se de uma realidade mais próxima do que se possa imaginar.

Palavras-chave: Abuso Sexual Infantil. Educação Sexual. Educação.

ABSTRACT

The present research arose from the need to address the issue of child sexual abuse and the importance of the teaching role for the prevention and identification of cases. Starting from the problematic raised regarding the theme, a bibliographical research was carried out in order to make a data collection and analysis of the existing works on the subject, soon after a field research was done in the Municipal Network of Education of Lençóis Paulista - SP, through questionnaires applied to managers and teachers of Infant Education II, Elementary School I and Elementary School II, with the purpose of collecting data on the rates of sexual abuse cases in the municipality and of teachers who have already had contact with students who are victims of child sexual abuse and identified cases among their students. According to the results obtained in the research, it is validated the relevance of the proposed study, being a reality closer to what one can imagine.

Key-words: Child Sexual Abuse. Sexual Education. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Imagem ilustrativa da campanha do Disque 100	17
Figura 2: Questionário Gestores	23
Figura 3: Questionário Professores	24

LISTA DE TABELAS

TABELAS

Tabela 1: Respostas obtidas com a aplicação da pesquisa com Gestores	27
Tabela 2: Dados sobre casos de abuso e orientações nas U.E	28

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de Ensino da escola onde os professores entrevistados trabalham	31
Gráfico 2: Respostas da questão "Qual seu nível de conhecimento a respeito de sexualidade na educação infantil e fundamental?"	32
Gráfico 3: Respostas da questão "Você já fez alguém treinamento ou curso a respeito do Abuso Sexual Infantil (ASI)?	33
Gráfico 4: Respostas da questão "Você já teve contato com algum aluno que sofreu ou sofre ASI?"	33
Gráfico 5: Respostas da questão "Você já identificou entre seus alunos algum caso de ASI?"	34
Gráfico 6: Respostas da questão "Qual foi sua tratativa a respeito do caso?"	35

Sumário

1	INTRODUÇÃO	12
2	A CRIANÇA E O ABUSO SEXUAL INFANTIL.....	15
2.1	As marcas do abuso sexual infantil ao decorrer dos anos	18
2.2	O papel do professor na prevenção e na identificação do abuso sexual infantil	20
4	ESTUDO DE CASO	22
4.1	Procedimentos metodológicos	22
4	RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	26
4.1	Gestores	27
3.2	Professores.....	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
	APÊNDICE A – Questionário – Gestores	39
	APÊNDICE B – Questionário – Professores.....	40

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar a educação sexual nas escolas é muito importante, pois contribui no conhecimento do próprio corpo, do funcionamento dele, no desenvolvimento da autoestima e na construção de posicionamentos que a criança e o adolescente precisam ter para saber diferenciarem comportamentos abusivos, exploratórios e duvidosos, servindo também para a prevenção da erotização infantil e da gravidez precoce.

A educação sexual deve ser trabalhada abordando temas como o corpo humano, construção de identidade, autoconhecimento, autoestima, ensinar a criança a diferenciar toques de afeto de toques abusivos.

Segundo a emissora *British Broadcasting Corporation* (BBC) dados de um levantamento realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) no ano de 2011 no que tange o Sistema de Informações de Agravo de Notificação do Ministério da Saúde (SINAN), mostraram que 70% das vítimas de estupro no Brasil são crianças e adolescentes (BBC, 2017).

Ao analisar os dados, identifica-se que a grande maioria das vítimas de estupro no Brasil são crianças e adolescentes, e que a educação sexual é uma das principais maneiras de capacitar a criança a reconhecer a diferença entre toques de afeto dos abusivos, uma vez que sua intimidade deve ser preservada, não permitindo assim que qualquer pessoa a toque em suas partes íntimas. Outro ponto é ensiná-la como agir diante desses fatos, ou seja, incentivá-la a procurar ajuda em situações de perigo.

Cabe destacar, que o abuso sexual infantil está além de lesões físicas, ocasionando na maioria dos casos graves transtornos psicológicos a criança, cujas consequências serão sofridas ao longo de toda sua vida.

Por ser um assunto delicado e envolto as polêmicas de complexidades, tratá-lo é algo que exige formação e preparo adequado.

No processo de formação educacional da criança, muitas vezes, a escola é vista como sua segunda casa, cabendo ao professor um papel que ultrapassa os limites do ensino, pois, em muitos casos, se tornará a única referência de pessoa capaz de proporcionar sua segurança e apoio. Principalmente quando estes não são existentes em casa, como por exemplo, as que passam por situações de abuso.

Portanto, capacitar professores a identificar tais ocorrências é uma importante atribuição na busca de preservar o direito infantil à segurança e proteção.

Corroborando com tal contexto, Suplicy et. al (1995, p.10) destaca que se a escola não tratar da questão sexual, estará transmitindo aos alunos a noção de que o assunto é mesmo um tabu, sobre o qual não se pode falar. Ou seja, seria apresentado como algo tão individual que cada um guardaria para si, sem comentários: no máximo, pode-se conversar sobre isso em casa. “Ou ainda se trata de algo que não é objeto de conhecimento sério, não faz parte da educação e se aprende com os colegas, ou através de revistas e filmes pornográficos ou em zonas de prostituição” (SUPLICY et. al, 1995, p.10).

A educação sexual, ao contrário do que muitos pressupõem não visa à imposição de valores, ou o ensino de práticas sexuais; esta vertente está ligada diretamente ao conhecimento do próprio corpo, de si mesmo, a prevenções de abusos, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis (DST), a construção da autoafirmação, autoestima etc..

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentro dos temas transversais, justificam a educação sexual por:

“O trabalho de orientação sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demanda privacidade e intimidade assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola” (BRASIL, 2001, p.34).

E ainda de acordo com os PCN, no volume 10, “Pluralidade cultural e orientação sexual: temas transversais” é afirmado que:

“O trabalho de orientação sexual também contribui para prevenção de problemas graves como abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas, aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade, ampliam a consciência sobre os cuidados

necessários para prevenção desses problemas” (BRASIL, 2001, p.114).

Considerando o contexto apresentado, esse trabalho foi desenvolvido tendo por objetivo desenvolver um estudo a respeito de como o Abuso Sexual Infantil (ASI) é tratado por gestores e professores de Educação Infantil I, Fundamental I e Fundamental II, enquanto identificação da ocorrência e posturas adotadas.

Como objetivos específicos buscou-se:

- Compreender o papel da educação meio ao contexto de abuso sexual infantil;
- Identificar o papel do professor em situações de abuso sexual infantil;
- Compreender a contribuição da educação sexual na prevenção e identificação de casos de abuso sexual infantil.
- Refletir sobre os casos de abuso sexual infantil e as consequências para o indivíduo;
- Pontuar possíveis estratégias para o professor em situações de abuso.

A aplicação do estudo se deu em escolas da rede municipal de cidade de Lençóis Paulista, localizada no interior do estado de São Paulo, Brasil, sendo que das 17 escolas que o Município possui, 12 participaram da pesquisa, totalizando a participação de 108 professores e 10 gestores.

Como metodologia definiu-se etapas, que iniciaram por uma ampla revisão bibliográfica a respeito do tema, a fim de analisar as obras já existentes sobre o tema, buscando fazer uma análise histórica-crítica sobre a educação sexual e suas características, abordagens para se trabalhar o respectivo tema em sala de aula e qual a sua importância de fato para a educação. Em seguida foi realizado o estudo de caso de caráter exploratório investigativo, cuja pesquisa se dividiu em duas abordagens, uma direcionada aos professores e aos gestores responsáveis por tais escolas.

2 A CRIANÇA E O ABUSO SEXUAL INFANTIL

Os direitos da criança e do adolescente estão garantidos, no Brasil, pela Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece e altera a Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, também conhecida como do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

“Art. 1º - Esta Lei normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, cria mecanismos para prevenir e coibir a violência, nos termos do art. 227 da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança e seus protocolos adicionais, da Resolução nº 20/2005 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e de outros diplomas internacionais, e estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência” (BRASIL, 2017).

“Art. 2º – A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha (BRASIL, 2017).

Ainda segundo este o ECA, é considerada criança, a pessoa com até doze anos incompletos de idade.

A Organização das Nações Unidas (ONU) e a legislação brasileira reconhecem a criança como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, que deve ser tratada como sujeito de direitos legítimos e indivisíveis e que demanda atenção prioritária por parte da sociedade, da família e do Estado. O desenvolvimento da criança implica uma série de aprendizagens que serão essenciais para a sua formação, mais tarde, como adulto.

Considera ainda, que durante os primeiros anos de vida, a criança deve, para além de despertar os sentidos, desenvolver a sua linguagem para depois

aprender a ler e escrever. Com o tempo, a criança passa a ser educada na escola onde adquire os conhecimentos que a sociedade considera imprescindíveis para a formação das pessoas. Neste processo educativo, a criança assimila os valores da sua cultura e a concepção vigente da moral e a ética.

Cabe destacar, que toda criança possui o direito à vida digna e livre de negligência, abandono, maus tratos e violência. E que, o abuso sexual de crianças muitas vezes é confundido com a pedofilia, que está diretamente ligada ao desvio do desejo sexual, onde o objeto de desejo é o corpo infantil.

De acordo com Eisenstein (2004, p.26) o abuso sexual, deve ser entendido como qualquer ato ou contato sexual de um adulto com uma criança ou adolescente, “com ou sem o uso de violência, podendo ocorrer em um único ou vários episódios, de curta ou longa duração, e que resulta em danos para a saúde, a sobrevivência ou a dignidade da vítima”.

Relatos de Barnett (1977) demonstram por diferentes estudos que o abuso infantil está entre os mais graves fatores nocivos ao desenvolvimento infantil e colocando as vítimas em risco social de virem a desenvolver características relacionadas as psicopatologias do desenvolvimento.

A respeito da ocorrência de abuso sexual infantil no Brasil, matéria no Correio Braziliense (2017), relata que no ano de 2016, o número de vítimas chegou ao total de 17.523 e no primeiro semestre do ano de 2017, foram contabilizadas 213 denúncias somente no distrito federal e 9.138 pelo disque 100, no Brasil todo. Outro importante dado é que em média, em 36,26% dos casos os agressores são familiares.

Abre-se um parêntese para explicar que o disque 100 é um canal de denúncias para a proteção de crianças e adolescentes, focalizando na violência sexual, serviço vinculado a Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Figura 01.

Figura 1: Imagem ilustrativa da campanha do Disque 100



Fonte: <http://www.oabrs.org.br/noticias/disque-100-contra-abuso-sexual-infantil-oabrs-lanca-campanha-ldquonem-todos-os-monstros-vivem-embaix/27504>

Ao direcionar os olhares para a cidade de Lençóis Paulista, localizada no interior do estado de São Paulo, Brasil, onde foi desenvolvido este trabalho, identifica-se um contexto que não diverge do nacional, pois, segundo dados do Conselho Tutelar local, registrado na Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo em maio de 2019, nos últimos quatro anos 46 crianças foram vítimas de abuso sexual no município de Lençóis Paulista.

De acordo com a prática recorrente, pode-se concluir que na maioria das vezes o abuso sexual infantil acontece em lugares que deveriam proporcionar sensação de segurança e conforto a criança, sendo assim, no ambiente familiar; muitas vezes a criança oculta o abuso por medo ou em proteção ao agressor, por ser geralmente alguém de seu convívio, tornando a identificação dessa violação mais difícil. Em outros casos o cuidador da criança ao identificar essa situação se cala por não saber como agir e enfrentar a situação, receando também aos danos econômicos para si caso realizasse uma denúncia. Deste modo, o maior prejudicado sempre é a vítima, pois o abuso pode ocorrer uma única vez ou tornar-se algo recorrente,

abalando consciente ou inconscientemente o psicológico da criança, que tal abalo perpetuara pelo resto de sua vida (MCDOUGALL, 1993).

“Como um problema multidisciplinar, requer a estreita cooperação de uma ampla gama de diferentes profissionais com diferentes tarefas. Como um problema legal e terapêutico, requer, por parte de todos os profissionais envolvidos, o conhecimento dos aspectos criminais e de proteção da criança, assim como dos aspectos psicológicos. Envolve as crianças como seres humanos estruturalmente dependentes, que são pessoas com seus próprios direitos, mas que não podem exercer esse direito elas mesmas, precisando de proteção e do cuidado dos pais. A natureza específica do abuso sexual da criança como uma síndrome conectadora de segredo para a criança, a pessoa que cometeu o abuso e a família, e como uma síndrome de adição para a pessoa que cometeu o abuso complica tanto a intervenção legal quanto a intervenção protetora da criança, assim como a própria terapia” (FURNISS, 1993, p. 5).

As vítimas do abuso sexual infantil, tendem a apresentar um conjunto de comportamentos e características em algum momento como: autoconceito negativo, comportamentos destrutivos, depressão, ansiedade, agressividade, dificuldade de relacionamento com outras pessoas, podendo suceder-se a disfunções alimentares e distúrbios psicológicos, além de outros danos. Tudo isso interfere no desenvolvimento de forma global, na interação social e na aprendizagem do indivíduo, sendo assim, importante que os professores, cuidadores ou pessoas próximas a vítima estejam atentas para investigar os sinais que ela expressa e buscar ajuda e tratamento adequados para a criança, não deixando assim a situação tomar dimensões cada vez maiores e com danos irreversíveis ao psicológico do indivíduo.

2.1 As marcas do abuso sexual infantil ao decorrer dos anos

De acordo com Kaplan & Sadock, 1990, dentre os diversos tipos de maus tratos na infância, o abuso sexual e a exploração sexual infantil vêm tomando cada vez proporções maiores e mais difusas, acarretando assim diversas

complicações múltiplas. Porém, a sociedade, não consegue compreender que este problema é real e acontece também dentro dos próprios núcleos familiares, vindos de variados graus de consanguinidade e proximidade.

As consequências do abuso sexual são múltiplas, podendo afetar o comportamento interpessoal e também o intrapessoal, levando assim a alterações emocionais, sexuais, físicas e sociais. Seus efeitos são destruidores e perduráveis por toda a vida da criança.

De acordo com Knutson (1995), vários fatores como idade da criança, tempo de duração do abuso, nível de violência, idade do abusador, grau de proximidade e intimidade com o abusador, ameaças, nível de segredo, apoio familiar, entre vários outros fatores influenciam o grau da severidade e do dano psicológico causado as crianças vítimas do abuso sexual.

Segundo uma análise de estudos realizados por Kendall-Tackett, Williams e Finkelhor (1993), os efeitos e consequências do abuso sexual infantil podem se dividir por idades, apresentando diferentes níveis de comportamentos e alterações psicológicas que vão se apresentando em longo prazo. Sendo assim alguns efeitos e consequências comuns são: ansiedade, pesadelos, transtorno de stress pós-traumático, comportamento sexual inapropriado, medo, distúrbios neuróticos, agressão, problemas escolares, hiperatividade, comportamento regressivo, depressão, isolamento, comportamento suicida, auto-agressão, queixas somáticas, atos ilegais, fugas, abuso de substâncias, entre outras consequências causadas pelo abuso sexual infantil.

Uma das características mais comuns em crianças que sofrem ou sofreram abuso é o comportamento sexual inadequado, sendo ele pela caracterizado desde a sexualização de brinquedos, como bonecas, até ao pedido de estimulação sexual para crianças ou adultos (AMAZARRAY, KOLLER, 1998).

"Ter vivido um trauma físico e psicológico faz com que a vítima questione sua capacidade de defender-se. Ela aprende a odiar seu corpo porque ele a faz lembrar de más experiências. Ela tem respostas dissociadas, apresenta dificuldade de intimidade e é emocionalmente distante. Ela aprende que não pode controlar seu corpo e que outra pessoa pode tocá-la sem o seu consentimento. Ela não confia na sua memória, nos seus pensamentos e no seu senso de realidade. Essas

consequências afetam não só a vítima, mas também a sociedade em geral porque uma criança traumatizada torna-se eventualmente um adulto que pode adotar comportamentos agressivos ou passivos para resolver as situações e o estresse." (BLANCHARD, 1996, p.7)

De acordo com Blanchard (1996) pode-se compreender que o abuso sexual afeta a criança em todos os aspectos biopsicossociais, e também afeta a sociedade, pois a criança abusada um dia se tornara um adulto com desvios e alterações de comportamentos.

2.2 O papel do professor na prevenção e na identificação do abuso sexual infantil

Parakastberg (s.d.) é estimado que a cada hora aproximadamente 228 crianças sejam violentadas sexualmente nos países da América Latina e do Caribe; no Brasil entre 2003 e 2008 foram registrados cerca de cinco casos de abuso sexual infantil por dia. Tendo esses dados como realidade, começaram a surgir indagações de como a escola e a ação pedagógica poderiam contribuir na prevenção desses casos, como identificar e como tratar dadas situações visando promover à garantia dos direitos constitucionais e o apoio necessário a criança.

Segundo IKAWA, 2007, p.37:

"A criança pode permanecer calada, pois acredita que ninguém pode protegê-la, mesmo que as pessoas de sua casa tenham consciência do que se passa, porém, a criança acredita que ninguém possui meios para ajudá-la; temor em perder o afeto do agressor, quanto mais próximo biologicamente, mais a criança se cala; receio em ser julgada como culpa pelo meio social em que vive; medo de represálias, como por exemplo, agressões ou ser retirada de sua família" (IKAWA, 2007, p. 37).

A escola como grupo social de educação formal, pode promover através de abordagens, aprendizagens com intuito de compreender, identificar prováveis abusos e até mesmo quebrar o silêncio. A prevenção é o primeiro passo a ser dado,

antes mesmo de que o abuso aconteça, através de campanhas, conscientizações e investigações, a escola dessa forma, juntamente com os profissionais da educação, membros da equipe e da comunidade escolar, tem um papel muito importante na luta contra o abuso sexual infantil.

A ação preventiva, principalmente nas escolas de anos iniciais do ensino fundamenta contribuem para que as crianças saibam diferenciar toques de afeto de toques de abuso, que reconheçam que existem diversos tipos de agressão, que podem ocorrer em diversos lugares e situações. Perante a isto, a atuação da escola tem grande importância em:

“Quando crianças ou adolescentes sofrem qualquer tipo de violência e não recebem ajuda por parte da comunidade, da escola, ou mesmo da sociedade, internalizam a concepção de que a agressão é algo aceitável, assim perpetuando a espiral da violência. Daí a importância da escola na criação de um ambiente de acolhimento, que propicie a escuta de crianças e adolescentes que vêm vivenciando situação de violência sexual. A escuta é o primeiro passo para ajudar aqueles que manifestam a necessidade de apoio. O educador pode e deve ser um grande aliado dessas crianças e adolescentes; por isso, faz-se importante que conheça as dimensões do fenômeno e saiba como enfrentá-lo” (IPPOLITO e SANTOS, 2011, p.14).

É necessário que a equipe escolar, principalmente o docente esteja atento a possíveis sinais que a criança possa vir a demonstrar e realize adequada investigação do caso para constatar se está havendo abuso sexual ou qualquer outra forma de agressão contra a criança, pois de acordo com o ECA, nos artigos 18 e 70, garante, “que impõem a todos o dever de velar pelos direitos assegurados a crianças e adolescentes, auxiliando no combate a todas as formas de violência, negligência ou opressão”.

4 ESTUDO DE CASO

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver um estudo a respeito de como o Abuso Sexual Infantil (ASI) é tratado por gestores e professores de EMElS, enquanto identificação e posturas adotadas.

A aplicação do estudo se deu em escolas da rede municipal de cidade de Lençóis Paulista, localizada no interior do estado de São Paulo, Brasil, sendo que das 17 escolas que o Município possui 12 participaram da pesquisa, totalizando a participação de 108 professores e 10 gestores.

4.1 Procedimentos metodológicos

Como metodologia definiu-se etapas, que iniciaram por uma ampla revisão bibliográfica a respeito do tema, a fim de analisar as obras já existentes sobre o tema, buscando fazer uma análise histórico-crítica sobre a educação sexual e suas características, abordagens para se trabalhar o respectivo tema em sala de aula e qual a sua importância de fato para a educação. Em seguida foi realizado o estudo de caso de caráter exploratório investigativo, cuja pesquisa se dividiu em duas abordagens, uma direcionada aos gestores responsáveis e outra aos professores, de tais escolas, por meio de questionário disponibilizado a fim de analisar dados referentes a taxa de abuso sexual e as tratativas tomadas pelo professor.

A realização da pesquisa somente ocorreu depois de autorização prévia do diretor da Unidade Escolar (UE), sendo esta feita por disponibilização dos questionários impressos.

No questionário dos gestores (Figura 02), possui uma estrutura com 12 questões, abertas, que enfocam o conhecimento da gestão a respeito dos possíveis casos de abuso sexual infantil existentes e das orientações aos professores em caso de suspeita ou confirmação do abuso.

Figura 2: Questionário Gestores

**ABUSO SEXUAL INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS, CONSEQUÊNCIAS, DA
CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL E DA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOCENTE NA
PREVENÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO ABUSO SEXUAL**

A presente pesquisa objetiva compor dados para o respectivo Trabalho de Conclusão de Curso, acerca do tema ABUSO SEXUAL INFANTIL (ASI). Todos os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo.

QUESTIONÁRIO – GESTORES

Formação: _____ Pós-Graduação? _____ Se sim,
qual? _____

Qual o nível de ensino que você trabalha? _____

Tipo de escola?

() Pública Municipal

() Particular

Existe conhecimento a respeito do ASI na unidade escolar? _____

Como é feito o mapeamento?

Quantos alunos a escola possui? _____

Quantos alunos foram identificados como sofrendo ASI? _____

Quais os principais motivos?

Qual a estimativa do gênero?

Quais as orientações da escola aos professores?

Fonte: Autora, 2019.

O segundo questionário, direcionado aos professores (Figura 03), as 17 questões são objetivas e abertas, e a abordagem é mais ampla, questionando a respeito do nível de conhecimento a respeito da sexualidade na educação infantil e fundamental, índices de professores que já realizaram treinamentos ou cursos a respeito do ASI, que já tiveram contato com alunos que sofreram ou sofrem abuso, que já identificaram entre seus alunos alguém caso de ASI, qual foi a tratativa a respeito, o que levou o docente a identificar o caso e se foi desenvolvido algum trabalho com a criança.

Figura 3: Questionário Professores

ABUSO SEXUAL INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS, CONSEQUÊNCIAS, DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL E DA IMPORTANCIA DO PAPEL DOCENTE NA PREVENÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO ABUSO SEXUAL

A presente pesquisa objetiva compor dados para o respectivo Trabalho de Conclusão de Curso, acerca do tema ABUSO SEXUAL INFANTIL (ASI). Todos os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo.

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Formação: _____ Pós-Graduação? _____ Se sim, qual? _____

Qual o nível de ensino que você trabalha? _____

Tipo de escola?

Pública Municipal

Particular

Qual seu vínculo?

Efetivo concursado

Contratado

Substituto

Outro _____

Há quanto tempo atua como professora? _____

Qual a faixa etária dos seus alunos? _____

Qual seu gênero? Feminino Masculino

Qual sua jornada de trabalho? _____

Qual seu nível de conhecimento a respeito de sexualidade na educação infantil e fundamental?

1 Muito pouco

2 Pouco

3 Razoável

4 Bom

5 Elevado

Você já fez alguém treinamento ou curso a respeito do Abuso Sexual Infantil (ASI)?

Você já teve contato com algum aluno que sofreu ou sofre ASI? _____

Você já identificou entre seus alunos algum caso de ASI? _____

Se sim, o que te levou a identificar o caso?

<hr/> <hr/> <hr/> <p>Qual foi a sua tratativa a respeito do caso?</p> <p><input type="checkbox"/> O levou ao conhecimento de superiores (gestão)</p> <p><input type="checkbox"/> O levou ao conhecimento dos pais</p> <p><input type="checkbox"/> Entendeu que era melhor não tomar nenhuma atitude</p> <p>Se você desenvolveu algum trabalho com a criança, qual foi? Conte em poucas palavras.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Fonte: Autora, 2019.</p>

O público alvo da pesquisa foram docentes de Educação Infantil I, Fundamental I e Fundamental II.

A rede municipal de Lençóis Paulista, possui 17 escolas nas quais se encaixam dentro do público alvo da pesquisa, dentre estas, uma não autorizou a pesquisa e duas não obtivemos sucesso no contato.

Sendo assim a pesquisa foi realizada em 12 escolas, totalizando 108 professores e 10 gestores; dois gestores não conseguiram responder a pesquisa, pois precisaram se ausentar da UE no período da pesquisa por motivos pessoais.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Conforme explicitado anteriormente, o estudo teve duas abordagens uma com os gestores e outra com professores. A seguir apresenta-se os resultados e análise de dados obtidos com a aplicação da pesquisa.

4.1 Gestores

Com a finalidade de fazer um levantamento de como é feito o mapeamento a respeito do ASI (Abuso Sexual Infantil) e quais as orientações aos docentes nas escolas da rede municipal de Lençóis Paulista, a primeira etapa da pesquisa de campo foi realizada através de um questionário, os participantes da pesquisa que responderam o mesmo, foram diretoras das escolas da rede já mencionada. Para preservar a privacidade da escola e dos alunos as instituições foram representadas por números atribuídos aleatoriamente.

A Tabela 01 apresenta os resultados obtidos com as questões 4, 6, 7 e 8.

Tabela 1: Respostas obtidas com a aplicação da pesquisa com Gestores

UE	Existe conhecimento a respeito do ASI na UE?	Como é feito o mapeamento?	Quantos alunos a escola possui?	Nível de ensino
1**	Não	Em caso de suspeita, acionamos o conselho tutelar.	200	Fundamental I
2**	Sim	Não é feito o mapeamento.	780	Fundamental I e II
3	Não	Como não existe, não é feito.	400	Fundamental I
4*	Sim	Pela observação diária do professor e funcionários da escola. Pode ocorrer também denúncias por pessoas da comunidade.	156	Educação Infantil e Fundamental I
5	Suspeita	Por meio da observação do comportamento dos alunos (alterações) e pela escuta da criança. Normalmente a criança quer contar para a professora.	280	Educação Infantil
6	Sim	Apenas um caso em 2019, Criança relatou para a diretora.	300	Fundamental I

7	Sim	Não há mapeamento sistemático no caso em específico, soubemos pela própria aluna que nos abordou para contar a situação.	650	Fundamental I e II
8	Sim	Existe uma via única de encaminhamento.	160	Educação Infantil e Fundamental I
9	Sim	Queixa, observação comportamental dos docentes, interação com o CRAS e CREAS.	300	Educação Infantil e Fundamental I
10**	Sim, em outros anos	Não tenho conhecimento, pois ingressei na UE recentemente	337	Ensino Fundamental I
* = Gestor ingressou na UE em 2015				
** = Gestor ingressou na UE em 2019				

Fonte: Autora, 2019.

Ao analisar os dados pode-se observar que dentre as escolas participantes da pesquisa, somente as UE 1 e 3 não possuem conhecimento a respeito do ASI a UE 5 possui suspeita e o restante possui conhecimento do ASI. Nas UE, 1, 2 e 10 os gestores ingressaram neste ano (2019) e na UE 4, no ano de (2015), sendo assim não tem conhecimento dos casos anteriores.

Em relação ao mapeamento, pode-se considerar que nas escolas que tem conhecimento sobre o ASI o tal é feito principalmente pela observação dos docentes sob as crianças e pelo diálogo, que no caso, o aluno relata o caso; logo justifica-se a importância do professor estar atento aos sinais da criança e preparado para ouvi-la.

A Tabela 02 apresenta os resultados obtidos com as questões 9, 10, 11 e 12.

Tabela 2: Dados sobre casos de abuso e orientações nas U.E

UE	Quantos alunos foram identificados como sofrendo ASI?	Quais os principais motivos?	Qual a estimativa de gênero?	Quais as orientações aos professores
1**	0	-	-	Em caso de suspeita, comunicar a gestão escolar para que entre em contato com o conselho tutelar.
2**	0	-	-	Se houver suspeita de A.S.I. em algum aluno, procurar a gestão

				para tomar as providências cabíveis junto a órgãos competentes.
3	0	-	-	Os professores conversam sobre o assunto e vez ou outra acontecem partilhas para esclarecimento de dúvidas.
4*	2	Negligência familiar	1 Feminino e 1 Masculino	Houve uma palestra para os docentes e a orientação é que comunique a gestão para que o caso seja tratado com sigilo e enviado diretamente para a escuta qualificada.
5	1	Família desestruturada	Feminino	Até o final de 2018, a escola procurava algum dos pais para averiguação, depois encaminhava para o conselho tutelar. No início de 2019, foi implantado na cidade o Serviço de Escuta Especializado. A orientação é para que o caso seja encaminhado diretamente para o conselho tutelar com pedido de escuta especializada para a criança.
6	1	Vulnerabilidade social, mendicância, falta autoregulação.	Masculino	Caso os professores suspeitem de algum tipo de ASI, devem informar a direção da escola que informará as autoridades competentes.
7	1	Família de origem nordestina, que ao meu ver tinham isso como cultura, encaravam como normal.	-	Que sempre observem comportamento atípico dos alunos e comuniquem a direção
8	3	Não sei elencar	Feminino	Observação na mudança de comportamento, falas, desenhos, etc. Suspeitando, relatar para encaminhamento de psicóloga especializada para esses casos.
9	3	Família com nova constituição, falta de alguém que cuide da criança, falta de comunicação.	Feminino	Ouvir, perceber marcas, mudança de comportamento, humor, movimentos do corpo não adequados, criança que muda de personalidade, criança pensativa e olhando para o nada, resistência ao toque como abraços, beijos e outros.
10**	-	-	-	Pretendo iniciar um trabalho voltado ao tema, a fim de

			informar a equipe sobre a necessidade de observar/ identificar casos de A.S.I.
* = Gestor ingressou na UE em 2015			
** = Gestor ingressou na UE em 2019			

Fonte: Autora, 2019.

Totalizando, foram relatados 11 casos de ASI, dentre eles 9 confirmados, 1 não confirmado e 1 suspeita. A estimativa de gênero é notável a predominância feminina, sendo que 9 desses casos as vítimas eram meninas, comprovando assim que as taxas de abuso continuam sendo maiores com garotas.

Dentre os principais motivos relatados podemos observar e concluir que o maior fator é a negligência familiar, pois outros fatores são adjuntos da tal negligência. A UE 9, cita a família com nova constituição, que nos leva a pensar nos casos já mencionados na presente pesquisa, sobre o abusador estar inserido no próprio núcleo familiar e de convívio da criança, sendo assim, comprovando os dados aqui expostos.

Por fim, sobre as orientações aos professores, pode-se perceber que o município possui um padrão em que os professores são orientados a estarem sempre atentos ao comportamento e as mudanças da criança e em caso de suspeita de ASI, relatar a gestão que encaminhará para o conselho tutelar, a fim de investigar a fundo o caso e tomar as devidas medidas.

3.2 Professores

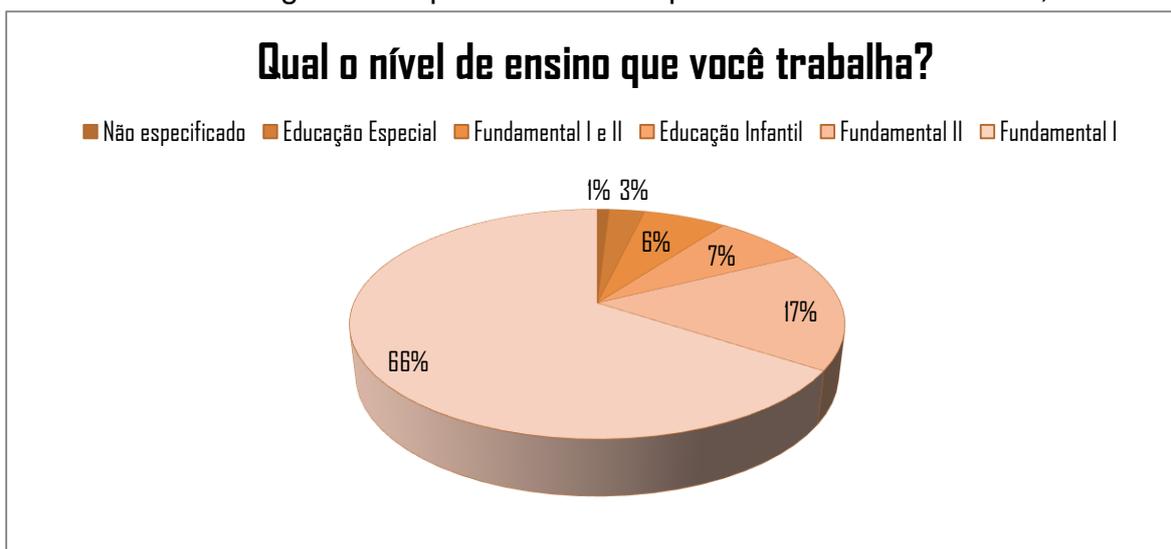
Foram disponibilizados questionários para os docentes da rede municipal de Educação de Lençóis Paulista, a seguir abordaremos os resultados coletados através do mesmo, que tinha como objetivo fazer o levantamento do índice de docentes no município que já tiveram contato com alunos que sofreram ou sofrem ASI, dos casos identificados pelos professores, das tratativas e do desenvolvimento de trabalhos acerca do ASI.

Como pode ser observado no Gráfico 01, 66% dos professores que participaram da pesquisa trabalham em escolas de nível de ensino Fundamental I.

Gráfico 1: Nível de Ensino da escola onde os professores entrevistados trabalham

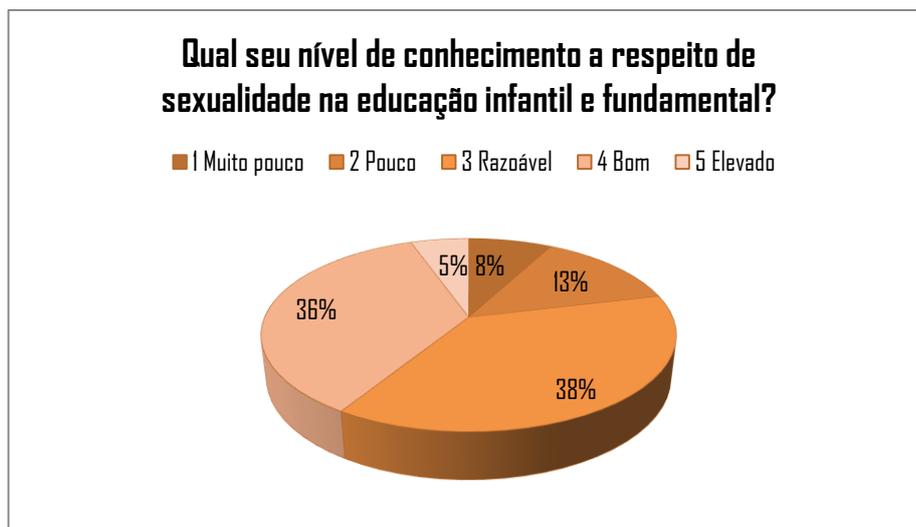
Fonte: Autora, 2019.

Para garantir a privacidade dos professores entrevistados, os mesmos



serão citados como P1, 2, 3..., em relação ao nível de ensino como podemos observar no gráfico acima, a maioria dos docentes ministra aula para alunos do ensino fundamental I, dentre todos eles, 86 são concursados efetivos, 12 são contratados por processo seletivo, 2 substitutos e 8 não especificaram o tipo de vínculo. Dos entrevistados, 99 são do gênero feminino e 9 masculino. Sobre o tempo de magistério dos professores em questão, obtivemos um resultado muito variado, com professores que começaram a exercer o magistério a menos de um mês, a professores que o exercem a 35 anos.

Gráfico 2: Respostas da questão "Qual seu nível de conhecimento a respeito de sexualidade na educação infantil e fundamental?"

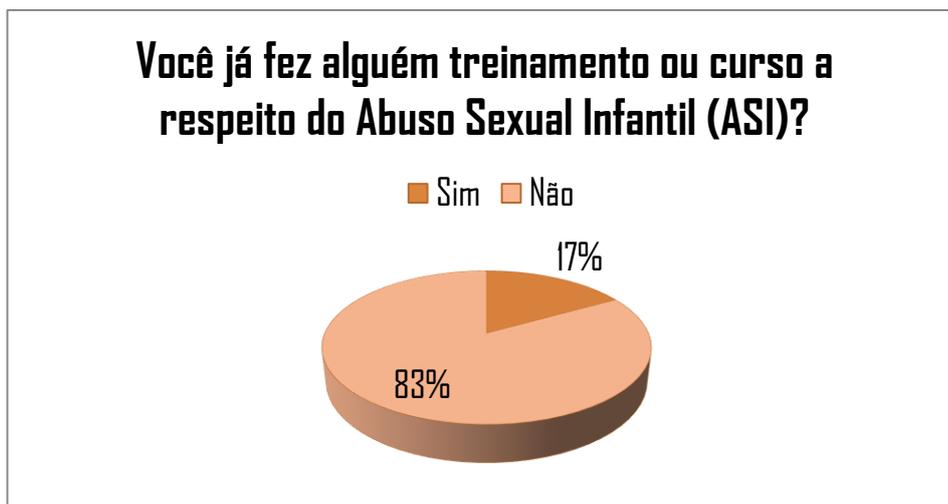


Fonte: Autora, 2019.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 02, pode-se perceber que a grande maioria dos professores não possui um amplo conhecimento a respeito da sexualidade na educação infantil e fundamental, com isto, somente 5% dos professores possuem um conhecimento elevado a respeito do tema e apenas 36% tem um conhecimento classificado como bom.

É importante que o professor tenha um amplo conhecimento a respeito da sexualidade na educação infantil e fundamental, para poder identificar comportamentos normais e que fogem do comum, pois muitas vezes a criança vítima do ASI, pode demonstrar comportamentos que somente quem possui um conhecimento elevado acerca do tema pode perceber e identificá-lo como uma das características do ASI. O retraimento, negação ao toque, desenhos e o silêncio também podem ser características de uma criança que sofre abuso, assim como os comportamentos mais perceptíveis como desejos sexuais e movimentos inadequados, a própria fala da criança.

Gráfico 3: Respostas da questão "Você já fez alguém treinamento ou curso a respeito do Abuso Sexual Infantil (ASI)?"



Fonte: Autor, 2019

Relatada anteriormente a importância do conhecimento acerca do tema, o gráfico acima nos apresenta os dados referentes aos professores que já realizaram algum tipo de treinamento ou curso a respeito do Abuso Sexual Infantil, revelando que apenas 17% dos docentes já tiveram uma formação sobre o assunto.

Sobre os dados, evidenciase o fato de que é necessário que seja realizado treinamentos para os docentes a respeito do Abuso Sexual Infantil, para que assim o docente possa de fato contribuir na identificação dos casos e na prevenção dos mesmos para que consigamos alcançar um índice cada vez menos de casos de abuso sexual.

Gráfico 4: Respostas da questão "Você já teve contato com algum aluno que sofreu ou sofre ASI?"

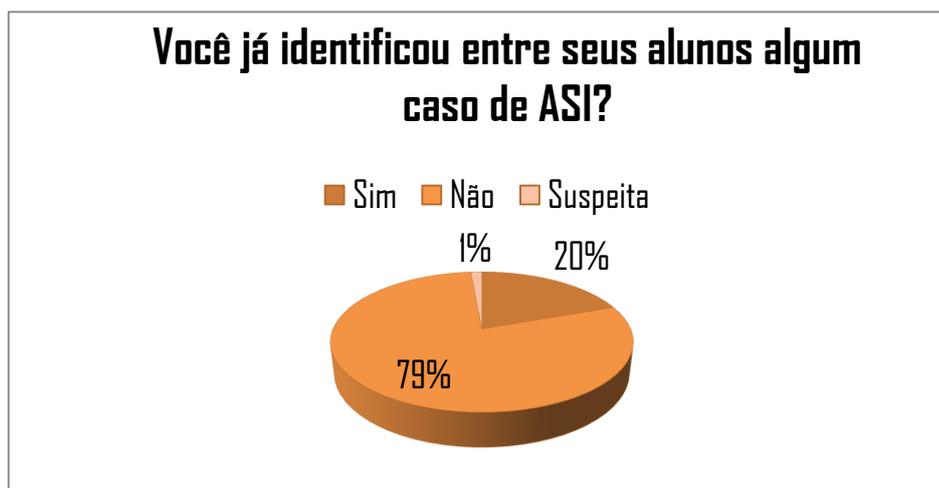


Fonte: Autor, 2019

Na sequência, o gráfico acima nos relata que 50% dos professores entrevistados, totalizando 54 dos 108 professores entrevistados, afirmam que já tiveram contato com algum aluno vítima do ASI.

Em uma cidade do interior paulista com uma população estimada de aproximadamente 67 mil habitantes, considerando que a pesquisa atingiu doze das dezessete escolas municipais de educação infantil e fundamental, a taxa apresentada é demasiadamente elevada, evidenciando a necessidade de intervenção com urgência, através de treinamentos, campanhas e palestras voltadas para os gestores, professores e pais.

Gráfico 5: Respostas da questão "Você já identificou entre seus alunos algum caso de ASI?"



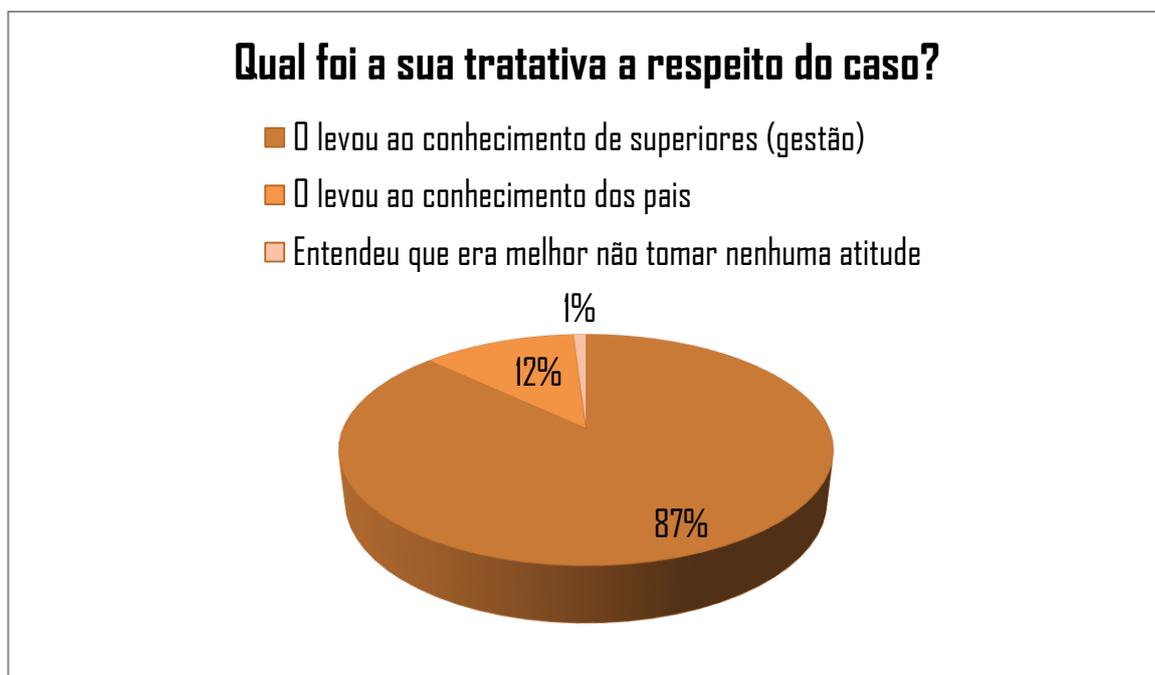
Fonte: Autor, 2019

Em relação a identificação do abuso sexual infantil, 20% dos professores relatam que já identificaram casos entre seus alunos e 1% suspeita, taxa que para uma cidade pequena do interior continua elevada e justifica a importância do docente na identificação dos casos, trazendo veracidade a afirmação que muitos dos casos de ASI, são identificados pelos próprios docentes em sala de aula.

Na questão aberta de número 15, qual trazia a seguinte pergunta "Se sim, o que te levou a identificar o caso?", após realizar a análise das questões, podemos chegar à conclusão de que dentre as causas de identificação do ASI mais comuns nas respostas dos professores entrevistados estão a mudança no

comportamento, retraimento, extrema carência afetiva, desenhos inadequados e também o próprio relato da criança.

Gráfico 6: Respostas da questão “Qual foi sua tratativa a respeito do caso?”



Fonte: Autor, 2019

Sobre a tratativa, 87% dos docentes que identificaram casos de A.S.I. em seus alunos levaram ao conhecimento da gestão escolar para que seja tomada as devidas providencias a respeito do caso, 12% levou ao conhecimento dos pais e o que nos surpreende é que 1% entendeu que era melhor não tomar nenhuma atitude.

Tamanho foi a surpresa que tivemos ao ver que 1%, por mais que seja uma taxa baixa, mas ainda sim existente, identificaram e entenderam que era melhor não agir, fica aqui a reflexão de que quando uma criança é abusada e o docente não identifica, se o mesmo não se coloca ao lado da criança e toma as devidas medidas para ampará-la e ajudá-la, automaticamente este professor coloca-se ao lado do abusador.

Finalizando, com a análise das respostas obtidas com a questão aberta número 17, que abordava a pergunta “Se você desenvolveu algum trabalho com a criança, qual foi? Conte em poucas palavras”, podemos concluir que a maioria dos professores relata que a criança foi encaminhada para psicólogos e apenas alguns

deles desenvolveram de fato um trabalho voltado para a prevenção do abuso e para o acompanhamento da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo realizado e todos os dados coletados a fim de compor esta pesquisa, é notável a veracidade do fato que o Abuso Sexual Infantil é real, problemático e está mais perto do que imaginamos.

Contudo, comprova-se a importância do papel do professor na identificação e prevenção do ASI, através da observação constante ao comportamento, sinais e mudanças da criança, este é peça chave neste processo considerando que para grande parte do dia com a criança e pode ser visto por ela como um porto seguro e alguém que ela possa confiar e contar seus segredos.

A partir da pesquisa notamos o quão despreparado os professores estão para identificar e abordar o assunto, colocando assim a criança em uma situação de vulnerabilidade, afinal, torna-se muito mais difícil a identificação quando o profissional não tem o conhecimento necessário para a mesma, sendo assim torna-se possível que a vítima do ASI possa continuar sofrendo abuso calada, maximizando cada vez mais as consequências do abuso ao longo de sua vida.

Uma vez que 50% dos professores afirmam ter tido contato com vítimas do ASI e 20% identificaram casos dentre seus alunos, levando em consideração que apenas 21% dos professores afirmam ter um conhecimento considerado satisfatório (elevado e bom) e que destes apenas 17% já fizeram um treinamento ou curso a respeito da problemática nos leva a refletir que possivelmente muitos casos de abuso possam não ter sido nem identificados e que muitas crianças sofrem ou sofreram ASI caladas e não tiveram apoio nenhum por parte desses profissionais tão importantes nesse processo, simplesmente por falta de qualificação, afinal, os docentes da rede aqui analisada não passaram por um treinamento específico. O conhecimento razoável acerca do tema não é satisfatório, pois os casos podem passar despercebidos por professores com este nível de conhecimento.

Refletimos também sobre os números de casos confirmados pelo conselho tutelar e também a quantidade de professores que afirmam terem tido

contato com alunos que foram abusados, ambos já citados na presente pesquisa, levando em consideração que Lençóis Paulista é uma cidade pequena do interior paulista estes números elevados nos levam a pensar sobre os casos que não são notificados, que por sua vez, são a maioria. Refletimos sobre a crueldade, a negligencia e a violência existentes em pleno século XXI com nossas crianças.

A gestão escolar é essencial também neste processo, pois é ela quem acionara o conselho tutelar ou o órgão responsável pela situação mediante as orientações do município.

O não acionamento de autoridades competentes pelo gestor ou a não comunicação a gestão pelos docentes, é também considerada negligencia, pois este estará indo contra os direitos da criança e do adolescente de proteção e dignidade previstas pela Lei Nº 8.069.

Conforme já citado, o ASI pode trazer conseqüências para a sociedade também, afinal a criança de hoje se tornará o adulto do futuro, podendo desenvolver desvios de comportamento e conduta.

Esta pesquisa teve como propósito mostrar a realidade em que vivemos, mas não enxergamos, o abuso sexual infantil é real e está presente em nosso cotidiano muito mais perto do que imaginamos, visando assim chocar realmente o publico alvo e os leitores para que este tema tome a proporção e a visibilidade necessária, para que algo seja feito a fim de zelar por essas crianças e contribuir para que estes casos sejam identificados a tempo e cada vez se minimizem.

É assustador ver que em meio a todos estes professores um deles identificou o caso de Abuso Sexual Infantil e entendeu que era melhor não tomar nenhuma atitude, por mais que seja um número mínimo é existente, cruel e inesperado.

Com a pesquisa pudemos ver também que a cidade conta com um serviço de escuta especializada, sendo assim já podemos considerar como um começo, servindo de exemplo para outras cidades, todas as atitudes, medidas e avanços conquistados em relação a prevenção e identificação do ASI, já é um passo, mesmo que pequeno a diminuir cada vez mais estes casos.

É necessário aos professores, gestores, a toda a rede de educação em geral que realmente busquem cursos e treinamentos sobre a identificação e prevenção do ASI, que procurem expandir cada vez mais o conhecimento sobre a

temática para assim zelarem pelo bem estar da criança e do adolescente, sendo este dever de todos previsto por lei.

Conclui-se que o tema abordado ainda não possui toda a visibilidade necessária para que estes casos diminuam cada vez mais, é necessário que os indivíduos em geral, em especial os professores compreendam que este é um problema real de nossa sociedade que acontece mais perto de nós do que podemos imaginar e que devemos tomar as atitudes cabíveis, uma vez que em casos como este, se não nos colocarmos ao lado da vítima e negligenciarmos a ela proteção, a auto neutralização nos coloca ao lado do abusador.

Que esta não seja apenas mais uma pesquisa que ficará apenas no papel, mas que seja uma reflexão para a ação, ação esta que contribua para a formação de docentes e gestores qualificados para lidar com a sociedade contemporânea em seu macro e com seus problemas, auxiliando na minimização contínua de casos de abuso sexual infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amazarray, Mayte Raya, Koller, Sílvia Helena, **Alguns dos aspectos observados não desenvolvem crianças vítimas de abuso sexual**. Psicologia: Reflexão e Crítica [online] 1998. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18811314> Acesso em: maio, 2019.

BBC. **70% das vítimas são crianças e adolescentes: oito dados sobre estupro no Brasil.** BBC, 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36401054> Acesso em: 15 de set, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** 3ª ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual. Temas Transversais.** 3ª ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

CAMINHA, R.M. **A violência e seus danos à criança e ao adolescente.** São Leopoldo: Amencar, 1999.

FURNISS, Tilman. **Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IKAWA, Tariana Guimarães. **Abuso sexual de crianças e adolescentes suas consequências psicológicas e tratamento.** 2007. 48 f. Monografia (Graduação em Psicologia)-Faculdade de Ciências da Saúde, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2590/2/20312640.pdf> Acesso em: fev. 2018.

IPPOLITO, Rita; SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** Seropédica: Associação Brasileira de Editoras Universitárias, 2011.

KASTBERG, Nils. Exploração sexual de meninos e meninas: rompamos o silêncio! **Unicef Brasil.** Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/media_13759.html Acesso em: maio 2018.

MCDUGALL, J. **Pai morto.** Sobre o trauma psíquico infantil e sua relação com o distúrbio da identidade sexual e na atividade criativa. In: GREEN, D. (org.). **O enigma dos sexos: perspectivas psicanalíticas contemporâneas da feminilidade e da masculinidade.** p.239-262. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

SUPLICY, M; EGYPTO, A. C.; BRANCO, C. C.; Et AL. **Sexo se aprende na escola.** 1ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

APÊNDICE A – Questionário – Gestores

ABUSO SEXUAL INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS, CONSEQUÊNCIAS, DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL E DA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOCENTE NA PREVENÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO ABUSO SEXUAL

A presente pesquisa objetiva compor dados para o respectivo Trabalho de Conclusão de Curso, acerca do tema ABUSO SEXUAL INFANTIL (ASI). Todos os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo.

QUESTIONÁRIO – GESTORES

Formação: _____ Pós-Graduação? _____ Se sim, qual? _____

Qual o nível de ensino que você trabalha? _____

Tipo de escola?

() Pública Municipal

() Particular

Existe conhecimento a respeito do ASI na unidade escolar? _____

Como é feito o mapeamento?

Quantos alunos a escola possui? _____

Quantos alunos foram identificados como sofrendo ASI? _____

Quais os principais motivos?

Qual a estimativa do gênero? _____

Quais as orientações da escola aos professores?

APÊNDICE B – Questionário – Professores

ABUSO SEXUAL INFANTIL: UMA BREVE ANÁLISE DOS DADOS, CONSEQUÊNCIAS, DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL E DA IMPORTANCIA DO PAPEL DOCENTE NA PREVENÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DO ABUSO SEXUAL

A presente pesquisa objetiva compor dados para o respectivo Trabalho de Conclusão de Curso, acerca do tema ABUSO SEXUAL INFANTIL (ASI). Todos os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo.

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Formação: _____ Pós-Graduação? _____ Se sim, qual? _____

Qual o nível de ensino que você trabalha? _____

Tipo de escola?

Pública Municipal

Particular

Qual seu vínculo?

Efetivo concursado

Contratado

Substituto

Outro _____

Há quanto tempo atua como professora? _____

Qual a faixa etária dos seus alunos? _____

Qual seu gênero? Feminino Masculino

Qual sua jornada de trabalho? _____

Qual seu nível de conhecimento a respeito de sexualidade na educação infantil e fundamental?

1 Muito pouco

2 Pouco

3 Razoável

4 Bom

5 Elevado

Você já fez alguém treinamento ou curso a respeito do Abuso Sexual Infantil (ASI)? _____

Você já teve contato com algum aluno que sofreu ou sofre ASI? _____

Você já identificou entre seus alunos algum caso de ASI? _____

Se sim, o que te levou a identificar o caso?

Qual foi a sua tratativa a respeito do caso?

- O levou ao conhecimento de superiores (gestão)
- O levou ao conhecimento dos pais
- Entendeu que era melhor não tomar nenhuma atitude

Se você desenvolveu algum trabalho com a criança, qual foi? Conte em poucas palavras.



ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM UMA PERSPECTIVA LÚDICA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Catarina Saracini Caris Morais FAAG²
Jeane Oliveira Vigari FAAG³
Eliane Morais de Jesus Mani FAAG⁴

RESUMO

O presente artigo retrata sobre a adaptação curricular em uma perspectiva lúdica para o ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual na educação infantil, destacando práticas educativas adaptadas para o ensino da matemática para essas crianças. Teve-se como problema de pesquisa a indagação: como os professores da educação infantil promovem adaptações curriculares na área da matemática para crianças com deficiência intelectual? O objetivo geral foi destacar práticas educativas adaptadas para o ensino da matemática para crianças com deficiência intelectual na educação infantil. Ainda, como objetivos específicos evidenciar o processo educacional inclusivo para essas crianças, bem levantar as práticas educativas adaptadas propostas por professores da educação infantil para crianças com deficiência intelectual. E, quais as habilidades e competências do campo da matemática que a criança com deficiência intelectual precisa desenvolver na educação infantil? Para tanto, utilizou-se como método de pesquisa o tipo descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa. Foi realizada uma coleta de dados, por meio de questionário, junto a nove professores que atuam na educação infantil.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Adaptação Curricular. Matemática.

ABSTRACT

This article presents the curricular adaptation in a playful perspective for the teaching of mathematics for students with intellectual disabilities in early childhood education, highlighting educational practices adapted for the teaching of mathematics for these children. The research question was: how do nursery teachers promote curricular adaptations in the area of mathematics for children with intellectual disabilities? The general objective was to highlight educational practices adapted for the teaching of mathematics for children with intellectual disabilities in early childhood education. Also, as specific objectives evidence the inclusive educational process for these children,

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção de título de licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos - FAAG.

² Graduanda em Pedagogia pela FAAG.

³ Graduanda em Pedagogia pela FAAG.

⁴ Professora orientadora. 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.

well raise the educational practices adapted proposed by teachers of early childhood education for children with intellectual disabilities. And, what are the skills and competences of the field of mathematics that children with intellectual disabilities need to develop in early childhood education? For this, the descriptive and exploratory type, with qualitative approach, was used as research method. Data were collected through a questionnaire, together with nine teachers who work in early childhood education.

Keywords: Intellectual Disabilities. Curricular adaptation. Mathematics.

1 INTRODUÇÃO

Em geral, as pessoas possuem uma visão distorcida sobre o campo da matemática, sobretudo, por haver um forte apelo do senso comum que é difícil aprender o pensamento matemático, e que somente pessoas com alta capacidade intelectual dominam essa área, criando, portanto, a possibilidade de uma barreira para os escolares mesmo antes de se conhecer seus conteúdos, conceitos e domínios.

É indiscutível a importância da matemática no cotidiano humano uma vez que nos deparamos com números, com as mais diversas possibilidades de empregabilidade em todos os ambientes sociais. Dessa forma, a escola é um *locus* fundamental para essa aprendizagem, e o professor deve lançar mão de estratégias variadas para que os estudantes tenham acesso e aprendizagem significativa da área da matemática, adotando práticas lúdicas baseadas em contextos sociais adequados a faixa etária dos alunos, tornando conhecimento prazeroso e real, inclusive para a parcela de estudantes que apresentam condições pessoais peculiares, a exemplo, aqueles com deficiência intelectual.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, sendo assim, os conteúdos curriculares devem contemplar conhecimentos acerca da matemática, desde a mais tenra idade das crianças, pois estará presente em todos os contextos, durante toda a vida, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno através de estímulos e no convívio com as diferenças, oportunizando o respeito para com elas e a sua valorização (BRASIL, 1988; 1996; 2013).

O direito à educação é um direito de toda criança, independentemente de qualquer condição, seja esta de ordem social, cultural, física, psicológica, cognitiva, ou outras, com previsibilidade legal quanto à frequência no ensino regular, com oportunidades de aprendizagem e valorização humana, por meio de acesso, permanência e aprendizagem (BRASIL, 1988; 1996).

A partir do exposto, frente às mudanças no contexto educacional brasileiro, quanto à garantia de direito de todos os alunos ao ensino regular, tem-se como premissa uma perspectiva inclusiva, dado o caráter democrático e universal da educação. Desse modo, o desafio que se instala como urgente é oferecer oportunidades de aprendizagem, considerando toda diversidade humana, pois a escola, ao mesmo tempo, deve ser para todos e para cada um (BRASIL, 1988; 1996).

Neste sentido, em uma realidade de escola inclusiva, a educação especial tornou-se uma modalidade de ensino, que perpassa todas as etapas e níveis educacionais, ofertando apoio à inclusão escolar, ou seja, aos alunos que compõe o público alvo da educação especial, quais sejam: aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996). Ainda, entre os estudantes com deficiência são destacados, neste estudo, aqueles com deficiência intelectual, cujas demandas são inúmeras, variando em cada indivíduo, o que requer que a escola, para além do fator socializador, seja provedora de respostas educativas adequadas às suas necessidades educacionais especiais.

A deficiência intelectual se caracteriza pelo funcionamento cognitivo, quando não corresponde à média esperada, ou seja, o desenvolvimento é considerado abaixo do normal, limitando-o a algumas atividades.

Compete ao professor conhecer seu aluno, considerando, sobretudo, seus potenciais de aprendizagem, bem como suas características pessoais individuais, para que possa investir em intervenções pedagógicas e estratégias de ensino, organizando uma proposta de ensino baseada em adaptações curriculares, de maneira que sejam providas todas as formas de oportunidades para os educandos.

Sendo assim, teve como problema a seguinte indagação: como os professores da educação infantil promovem adaptações curriculares na área da matemática para crianças com deficiência intelectual? E, quais as habilidades e competências do campo da matemática que a criança com deficiência intelectual precisa desenvolver na educação infantil?

A partir das inquietações levantadas, teve-se como objetivo central destacar práticas educativas adaptadas para o ensino da matemática para crianças com deficiência intelectual na educação infantil. Ainda, como objetivos específicos evidenciar o processo educacional inclusivo para essas crianças, bem como levantar as práticas educativas adaptadas propostas por professores da educação infantil para crianças com deficiência intelectual.

Para tanto, pautou-se em uma pesquisa bibliográfica com vistas a fundamentar a temática estudada, para a construção de conhecimento teórico. Na mesma direção, realizou-se uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória, que serve para estudar e levantar dados focando na descrição do que está sendo estudado (CASTELLANOS, 2019). Para coleta de dados foi utilizado um questionário, elaborado à luz da literatura, o qual foi aplicado por meio do Formulário *Google*, versando a respeito de questões sobre como as professoras que atuam na educação infantil, em salas de aula de ensino comum, com alunos com deficiência intelectual, na rede de ensino Municipal da cidade de Agudos, promovem o ensino da matemática para estes educandos.

A inclusão escolar é uma realidade nas escolas desde a educação infantil. Todavia, é de extrema importância que sejam oportunizadas condições adequadas para a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa para todos os alunos, inclusive para aqueles que apresentam deficiência intelectual, uma vez que somente dessa forma serão construídos novos olhares e práticas sociais, tornando a sociedade mais solidária e justa para todas as pessoas.

A seguir são apresentados os aspectos teóricos que fundamentam esse estudo.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é pautada na garantia de toda e qualquer criança o direito ao acesso e permanência dentro do ensino regular incluindo aquelas que apresentam necessidades especiais, com a garantia de uma efetiva aprendizagem e pleno desenvolvimento de acordo com suas necessidades e limitações. Desse modo, a obrigatoriedade de todas as escolas em aceitar matrículas de alunos com deficiência criminalizando tal recusa (BRASIL, 2011).

No entanto, há uma dificuldade entre os profissionais quanto a alguns obstáculos encontrados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, mesmo considerando a formação continuada, por vezes carecem de conhecimentos de práticas que possam contribuir na aquisição de habilidades do educando, uma vez que há uma grande variabilidade de características em cada indivíduo.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) a deficiência intelectual é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos, ressalta também a influência do ambiente e cultura onde o indivíduo está inserido. As limitações se associadas uma ou mais áreas de habilidades adaptativas, a exemplo, cuidado pessoal, comunicação, habilidades sociais, dentre outras (AAIDD, 2019).

Dessa forma, as limitações impostas variam muito de criança para criança, considerando os diversos fatores que contribuem para as condições diferentes entre as pessoas que causam maior ou menor dificuldade em especial para a matemática quanto a de interpretação de conteúdos abstratos. Sendo assim, o professor como mediador do saber, deve buscar as mais diversas possibilidades e estratégias, de forma mais lúdica e concreta, para que o aluno tenha oportunidades para assimilar os conteúdos e situações do cotidiano (BARCELLI, 2018).

O item a seguir destaca o processo de aprendizagem de crianças que apresentam deficiência intelectual em destaque na educação infantil.

2.1 O Processo de Aprendizagem da criança com deficiência intelectual na educação infantil

É na educação infantil que ocorre grande parte do desenvolvimento da criança, portanto é considerada como essencial no avanço desta, ponderando que são determinados aspectos pessoais e sociais, que influenciaram no futuro do aluno. Dessa forma, práticas inadequadas utilizadas pelos profissionais durante esse período pode acarretar prejuízos nas aquisições de aprendizagem futuras, principalmente nas pessoas com deficiência intelectual (AMPUDIA, 2011).

É importante ressaltar que durante esse período, faz-se necessário uma qualidade na prática educativa, desde o espaço físico até na preparação dos profissionais. Deve-se conhecer quem é o educando, para compreender em qual momento a criança se encontra, para que a partir desse ponto, haja um planejamento de acordo com as necessidades encontradas, proporcionando uma aprendizagem significativa, possibilitando ao educador realizar seu trabalho de maneira eficiente, propiciando aos alunos uma maior compreensão dos conteúdos (AMPUDIA, 2011).

Os educadores encontram diversas dificuldades para potencializar o ensino dessas crianças com deficiência intelectual, pois cada um possui suas particularidades. Desta feita identificam-se alguns déficits apresentados por esses indivíduos, tais como:

[...] comunicação, linguagem, esquema corporal, na função executiva e por isso apresentam dificuldade em planejar e executar, necessitam de mais tempo, mais repetição, de estímulo. As ações do professor devem ser pautadas por um ensino diferenciado que possibilitem a melhora de seu desempenho e contemple suas habilidades para aprendizagem (SILVA, 2016, p.6)

O profissional como mediador do processo de ensino e aprendizagem deve considerar que há diferentes características relacionadas à condição deficiência intelectual, é viável adequar sua prática conforme as necessidades do aluno utilizando estratégias para garantir seu desenvolvimento, pois cada aluno é único e tem sua forma de aprender, o que acarreta na importância de selecionar qual a melhor maneira de garantir essa relação, a partir do conhecimento e da observação das evoluções e aspectos individuais, cognitivos, afetivos e emocionais, apresentados pela criança (OLIVEIRA; REIA, 2017).

A partir do momento que se oportuniza a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, acreditando que ele é capaz, é notáveis maiores possibilidades de resultados, pois apesar de possuir limitações isso não impede que a criança se desenvolva, aprenda e seja incluso, sempre considerando seu ritmo pessoal (OLIVEIRA; REIA, 2017).

Não há um método específico para inclusão de crianças no processo educativo, mas existem abordagens que contribuem no processo ensino aprendizagem, a exemplo, currículo funcional, *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH), comunicação alternativa, flexibilização curricular e uso de tecnologia assistiva (OLIVEIRA; REIA, 2017).

Considerando esses pontos, acredita-se que as limitações maiores na deficiência intelectual não estejam relacionadas diretamente com a deficiência em si, mas com as oportunidades que são oferecidas a essas pessoas, ou seja, a vida de uma pessoa com deficiência passa a se concentrar derredor de sua limitação ou incapacidade, levando em consideração o desleixo quanto as suas potencialidades. O processo de inclusão requer do ambiente escolar novas adaptações, novos

recursos de ensino e aprendizagem, que traga bons resultados concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, em regência de uma educação efetivamente empenhada em atender às necessidades de todos os alunos (REIS; ROSS, 2008).

O educador deve buscar meios para ensinar as disciplinas escolares, incluindo a matemática, de forma acessível a todos os alunos, sem extinção, proporcionando o desenvolvimento do raciocínio lógico, capacidade de argumentar e resolver problemas, utilizando de diversas estratégias a fim de garantir uma aprendizagem significativa. A escola deve oferecer um Projeto Político Pedagógico inclusivo, com materiais didáticos, sem práticas mecânicas, ou seja, esse estímulo da inteligência deve existir para que haja evolução, sendo planejado intencionalmente. Pode se criar tarefas que promovam realmente a aprendizagem de conceitos matemáticos através de situações vivenciadas por ele. Nessa perspectiva, o papel da escola é garantir além de conhecimentos científicos, a autonomia e a pluralidade de ideias (SILVA, 2016).

Na sequência são destacados elementos sobre o ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual.

2.2 Ensinar matemática para os alunos com deficiência intelectual: como eles aprendem?

A matemática está presente em quase todas as situações do dia a dia, sendo assim, é importante ressaltar que a criança com deficiência intelectual terá mais dificuldades para aprender em relação às outras crianças sem deficiência. Então, alguns cuidados devem ser tomados para ensinar esse aluno e para que haja uma inclusão de fato é preciso se atentar, e saber qual a melhor maneira de estabelecer concordância entre a matemática e a vida, de forma que se estabeleça uma relação entre ambas. Essa relação se torna mais rica se o professor propõe atividades que relacionam a vida cotidiana (SILVA, 2017).

O aluno com deficiência intelectual quase sempre precisa de muita prática até conseguir assimilar um conteúdo, sendo assim o professor deve respeitar o tempo do aluno, é necessária uma adaptação curricular se atentando as peculiaridades desse indivíduo, com base nas mesmas atividades que os demais alunos de forma que ele compreenda, assimile e construa seu próprio conhecimento.

Os alunos [...] via de regra, precisam de um tempo maior para desenvolver as atividades. O importante é não estressá-los, e sim deixar que eles façam suas atividades dentro de seu próprio ritmo. É bom lembrar-se que o crucial aqui não é o quanto ele aprendeu, mas sim se houve evolução, mesmo que pequena (SILVA, 2017, p.1).

É interessante comprovar qual é o estilo aprendizagem do aluno, se é auditiva (é válido gravar histórias, trechos de livros), visual (cartões com figuras, imagens, materiais para contar), ou cinestésico (precisa tocar nos objetos para aprender, vale o uso de objetos e materiais pedagógicos táteis) (SILVA, 2017).

Formular atividades onde as crianças sintam prazer em aprender, lançar bases sólidas para aprendizagens significativas durante a vida escolar que contribuam por toda a vida. (SILVA, 2017).

A criança com deficiência intelectual é capaz de desenvolver-se como qualquer outra, correr, pular, ler, escrever, ser independente, mas por trás de tudo isso é importante que haja estímulo, pois, a partir do momento que a criança acredita que consegue, o seu desenvolvimento torna-se mais fácil, pois haverá superação de limites (MOREIRA, 2015).

A seguir são abordados aspectos que tratam de práticas inclusivas para a educação infantil.

3 PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O programa de educação inclusiva busca em primeiro lugar garantir e oferecer melhores condições de ensino e permanência para o aluno que será inserido na classe comum da rede regular de ensino, tal qual busca uma perspectiva de acolher todo indivíduo sem distinção ou qualquer forma de preconceitos ou discriminação, porquanto estes são aprendidos, uma vez que as crianças percebem no ambiente escolar que as diferenças são bem vindas, conseqüentemente elas aprendem a valorizar as pessoas pelo que elas são, e pelo que são capazes de fazer, sendo assim, paradigmas devem ser quebrados desde a educação infantil (BRASIL, 1996).

As práticas inclusivas surgem em uma perspectiva desafiadora, de maneira que para uma efetiva inclusão não há apenas uma metodologia a ser utilizada, eventualmente esse processo deve ser embasado nas necessidades de cada criança, bem como suas capacidades e limitações.

Mediante a essa proposta, existem alguns pontos importantes que devem ser considerados: A equipe escolar deve ter empatia, ou seja, se colocar no lugar da criança, enxergando suas dificuldades para realizar as adaptações necessárias, envolvimento com o estudante, pois o educador deve estar envolvido nessa causa, conhecê-lo em todos os aspectos, respeito, sem deixá-lo de lado, respeitando suas individualidades, planejamento, visto que se trata de etapa fundamental nesse processo, educação compartilhada, uma vez que é importante que todos da escola estejam envolvidos, apoiando o professor no ensino colaborativo (BRASÍLIO, 2016).

Em vista disso, a seguir veja o ensino colaborativo como um apoio da educação especial no ensino comum.

3.1 Ensino Colaborativo: apoio da educação especial no ensino comum

As políticas públicas apresentam diretrizes que consistem na busca de estratégias que contribuem para garantir a permanência, efetivação e aprendizagem significativa para todos no contexto escolar. Perante o dever de pensar sobre a inclusão escolar dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), é que surge a necessidade de meditar a concepção de ensino colaborativo para as práticas pedagógicas e, principalmente, os direcionamentos que as políticas públicas trazem.

Em suma, o ensino colaborativo se baseia numa relação de parceria entre o professor de educação especial e o professor da sala de aula regular, a fim de contribuir no processo de aquisição de conhecimentos da criança em sua totalidade, propondo avanços pedagógicos e sociais, favorecendo o aditamento pleno. O primeiro passo é compreender que a inclusão não cabe somente ao professor e por mais inclusivo que ele seja é fundamental a participação de todos garantindo assim, um pleno desenvolvimento dentro da comunidade escolar (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015).

Como uma ação complementar do ensino regular, as salas de apoio vêm em uma perspectiva de identificar, elaborar, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, a fim de garantir que haja aprendizagem significativa em uma parceria. (SILVA; SOUZA, 2015).

Considera-se que só é considerado ensino colaborativo se firmar essa parceria entre os dois profissionais que ocorre desde que exista a responsabilidade e

compartilhamento desde o planejamento até a avaliação das atividades escolares na sala de aula comum, pensando nos alunos com necessidades especiais junto aos demais estudantes.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Para entender o que dizem as professoras foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa.

Para Gil (*apud* WENDHAUSEN, 2008, p. 1), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”. Já para Mello (2006, p.14 *apud* WENDHAUSEN, 2008, p. 1): “pesquisar exige organização, dedicação, disposição, disciplina, tempo e estudo”.

Foi aplicado um questionário por meio do Formulário *Google*, elaborado a partir da literatura estudada. O *link* foi disponibilizado aos participantes convidados por meio no aplicativo *WhatsApp*, buscando coletar dados a respeito de como as professoras que atuam na educação infantil, em salas de aula de ensino comum, com alunos com deficiência intelectual, na Rede de Ensino Municipal da cidade de Agudos, promovem a inclusão aos educandos com deficiência intelectual.

Foram convidadas 15 professoras, entre as quais nove delas participaram. Dessa forma, essa pesquisa se dividiu em duas etapas.

A primeira visou conhecer o perfil de cada uma dessas profissionais, conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela 1 – Perfil das professoras

Profª	Idade	Formação	Tempo de atuação	Tempo de atuação na Ed. Infantil	Possui aluno com D.I?
1	40	Pedagogia, pós educação inclusiva, institucional e Deficiência intelectual, coordenação e supervisão	5 anos	5 anos	Sim
2	36	Psicopedagoga	9 anos	9 anos	Sim
3	40	Pedagogia	4 anos	4 anos	Não
4	37	Pedagogia	15 anos	4 anos	Não
5	49	Pós-graduação	30 anos	18 anos	Sim
6	26	Graduado em Pedagogia, especialista em Educação Especial	2 anos	2 anos	Já atendi

		e Inclusiva, Gestão Escolar, Psicopedagogia e Mestrando em Docência para Educação Básica			
7	27	Licenciatura em matemática	5 anos	5 anos	Não
8	39	Pós graduação em Psicopedagogia	9 anos	9 anos	Sim
9	50	Pedagogia	7 anos	7 anos	Sim

Fonte: Elaboração própria

Analisando os dados observa-se que há uma variação na idade dessas professoras, destacando-se entre 26 a 50 anos.

A respeito da formação, três participantes possuem apenas a graduação em Pedagogia, outras três professoras destacaram que possuem formação em nível de pós-graduação em Psicopedagogia. Ainda, uma delas ressaltou que possui licenciatura em Matemática, uma professora possui especialização na área da educação especial, Psicopedagogia institucional e clínica, deficiência intelectual, coordenação e supervisão, uma professora, para além da graduação em Pedagogia é especialista em Educação Especial e Inclusiva, Gestão Escolar, Psicopedagogia, com Mestrado em Docência para Educação Básica.

Quanto ao tempo que atuam no contexto educacional houve uma grande variação, de modo que as professoras mais novas possuem de dois a cinco anos de atuação, e a mais experiente lecionando á exatos 30 anos com a educação.

Referente ao tempo de atuação na educação infantil, constatou-se que cinco dessas profissionais atuam entre dois e cinco anos, e as outras quatro lecionam de sete a 18 anos.

Finalizando essa primeira etapa, a pergunta lançada foi se essas professoras possuíam algum aluno com deficiência intelectual em sua turma nesse ano. Entre as respostas obtidas destaca-se que 11,1% responderam já ter atendido nesse ano, 33,3% não estão atendendo aluno com deficiência intelectual nesse ano e as outras 55,6% responderam que sim.

São destacados a seguir os aspectos que ressaltam a discussão e os resultados do estudo.

4.1 Discussão e Resultados

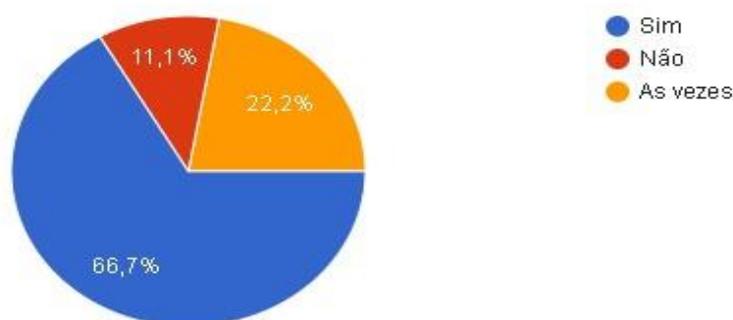
A segunda etapa consistiu em entender a visão das professoras referente ao tema abordado, sendo assim foram realizadas seis perguntas dissertativas e duas perguntas de múltipla escolha.

Na primeira questão abordou-se qual era o conceito que essas profissionais têm sobre a educação inclusiva. Para a maioria a educação inclusiva consiste na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, respeitando suas limitações e cuidando da sua total proteção, bem como a interação em um todo, trabalho coletivo e adaptação focalizada, uma aula na qual nenhum aluno se sinta isolado ou sofra algum tipo de preconceito, onde todos se interajam e se respeitem. A professora 6 afirma que a educação inclusiva é uma “*Educação para todos, uma educação sem discriminações, uma educação democrática igualitária, que tenha preparos e recursos necessários para promoção da inclusão efetiva*”.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, as professoras compreenderam esse significado importante, que consiste no mesmo pensamento de Alonso (2013), que considera a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade, que trata de equiparar oportunidades, garantindo a todos- inclusive às pessoas em situação de deficiência o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Na segunda pergunta questionou-se na escola onde atuam, há a promoção da inclusão escolar? As opções disponíveis se basearam em: sim, não e às vezes. Observe o gráfico com os resultados:

Gráfico 1 – A escola promove a inclusão escolar?



Fonte: Elaborado com base nos resultados do formulário Google.

Dentre as respostas obtidas, a maior parte totalizando 66,7% respondeu que sim, que existe a inclusão escolar em sua escola, 22,2% afirmou que às vezes, e cerca de 11,1% disseram que não há inclusão escolar no seu ambiente de trabalho.

Diante do exposto, apesar da inclusão ser algo que está cada vez mais constante nas escolas, grande parte já promove esta ação, porém ainda há muito que ser visto, para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, Alonso (2013) afirma que é necessário fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com Necessidades Educacionais Especiais para que se avance mais.

Na terceira pergunta buscou-se entender quais as principais ações adotadas para incluir alunos com deficiência intelectual na escola da participante, as respostas variaram entre *“Trabalho coletivo em sala”* (1), *“Formação dos profissionais”* (2), *“Proporcionar que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais seja acompanhado e assistido por profissional da Educação Especial em sala de aula bem como oferecer materiais adequados e adaptados às necessidades do mesmo”* (3), *“Temos profissionais da área e materiais adaptados”* (4), *“Interação com a turma”*, (5) *“Adaptações curriculares, atividades em grupo, socialização total dos alunos, recursos materiais concretos, busca de novos materiais, novas estratégias de ensino”* (6), *“Atividades diferenciadas”* (7), *“Professor auxiliar para os alunos deficientes, sala multifuncional”* (8) e *“Atividades que estimulem o uso do raciocínio”* (9).

As respostas apontadas a cima demonstram que as professoras dispõem de ações para proporcionar a inclusão do aluno na escola, e Loureiro (2018) ressalta que para que aconteça a inclusão é fundamental ser realizada de forma séria e responsável, em que todos os envolvidos se beneficiem pela aprendizagem do respeito pela diferença e da potencialização das capacidades de cada um e de todos.

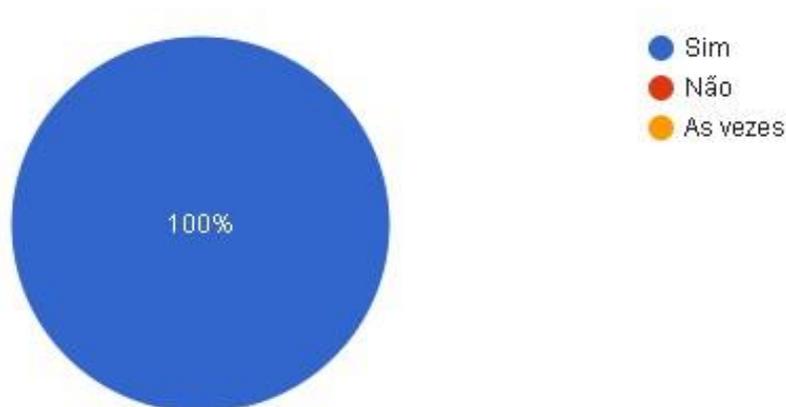
Na quarta pergunta, questionou-se as profissionais qual era o seu entendimento sobre a adaptação curricular? No geral elas entendem serem adaptações necessárias para atender as necessidades educacionais dos alunos. É relevante considerar que é *“Fazer o Plano de Ensino Individualizado do aluno voltado para suas reais necessidades, adaptar conforme sua funcionalidade e intenção. Um currículo repleto de novas estratégias e que está interligado com o currículo da sala, e de todos”*.

Elas compreendem que o currículo deve ser modificado e adaptado na necessidade de cada aluno. Takeda (2017) relembra a importância desse processo de adaptação curricular na aprendizagem como sendo uma ferramenta indispensável

na inclusão escolar, com princípios sensoriais, sociais e de linguagem, esta adaptação visa transformar a experiência da criança na escola o mais confortável possível.

A quinta pergunta indagou-se: se na educação infantil é possível promover adaptações curriculares, as opções eram: sim não ou às vezes. O resultado foi incrível, pois 100% dessas profissionais responderam ser possível realizar a adaptação curricular. Observe:

Gráfico 2 - É possível promover adaptação curricular?



Fonte: Elaborado com base nas informações do formulário Google.

Observa-se então que as professoras estão cientes de que é possível realizar a adaptação curricular e Frias (2009) diz que essas adaptações visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas.

Já na sexta pergunta interrogaram-se essas professoras de como são trabalhados os conteúdos curriculares da área da matemática com os alunos com deficiência intelectual. As respostas indicam que se deve trabalhar *“De forma lúdica com materiais concretos: pareamento, lego, material dourado, fichas, materiais confeccionados”* (1, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), *“Cores, texturas, e muitos visuais”* (2), e *“As atividades de cada conteúdo são adaptadas por professor da educação especial de forma a favorecer o acesso ao conhecimento por parte do aluno com necessidades educacionais especiais”* (3).

Diante do exposto acima, Gonzaga (2012) frisa que os recursos flexibilizados favorecem o aprendizado dos alunos com deficiência e alguns deles podem ser confeccionados na própria escola.

Na sétima pergunta interrogou-se qual o principal desafio quanto ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na educação infantil para o participante. A maioria relata ser falta de formações concretas, falta de materiais e profissionais qualificados. E o grande desafio é a “*Falta de conhecimento do professor*” (9).

O ato de ensinar requer que professores transformem a vida dos alunos através de processos constantes de aprendizagem. Coimbra (2017) afirma que as professoras devem auxiliar seus alunos e orientá-los na construção de sua identidade pessoal, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação. Para muitos alunos, as dificuldades de aprendizagem nas diferentes fases de desenvolvimento são ocasionadas pelo fato de alguns professores não dominarem suas práticas pedagógicas em sala de aula, devido às muitas dificuldades do processo.

Na oitava e última pergunta desta segunda etapa, foi solicitado as participantes que destacassem pelo menos 3 práticas educativas adaptadas para o ensino da matemática para crianças com deficiência intelectual na educação infantil. As respostas foram: “*Pareamento número x quantidade; Músicas; Circular número de acordo com imagem*” (1), “*Artes; Sequência de cores; Musicalização Artes*”, (2) “*Desenhos; Texturas; Pinturas*” (3), “*Todas as práticas adaptadas são realizadas de forma lúdica para maior entendimento por parte do aluno, jogos matemáticos envolvendo a amarelinha, o pular corda, a contagem de alunos por meio da soma e divisão utilizando músicas, utilização de tampinhas de garrafa para contagem e resoluções de operações matemáticas, materiais confeccionados de diversas maneiras.*” (4), “*Jogos envolvendo números; Quantidades; Vídeos em geral; Brincadeiras*” (5), “*Números; Figuras geométricas; Cores*” (6), “*Jogos educativos; Atividades lúdicas; Trabalho em grupos*” (7), “*Uso de tampinhas; Material dourado; Ficha de números*” (8), e “*Musicalização; Matemática; Pareamentos*” (9)

Analisando os resultados desse último questionamento, conclui-se que existem diversas práticas educativas adaptadas para o ensino da matemática que possibilita e facilita uma aprendizagem integral. Santos (2018) afirma que a equipe escolar tem uma fundamental importância na formação da identidade inclusiva do aluno público alvo da educação especial, ela se torna responsável pela aprendizagem do aluno, de forma prática, e clara.

Na sequência serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo pode-se concluir que as atividades desenvolvidas por meio de estratégias lúdicas proporcionam maior interesse durante as aulas. Essa metodologia propicia ensino de qualidade de modo geral, e para isso é necessário que os professores ampliem constantemente seus conhecimentos e mudem suas estratégias de trabalho, permitindo que o aluno encontre significado nos conteúdos trabalhados diariamente.

No decorrer da pesquisa foi notório que os professores da educação infantil têm um olhar diferenciado a respeito de atividades lúdicas e conseguem ter uma visão além.

Considerando o objetivo geral que foi proposto para destacar práticas educativas adaptadas para o ensino da matemática para crianças com deficiência intelectual na educação infantil foi alcançado com sucesso, pois foi encontrado diversos materiais disponíveis nos meios digitais que proporcionaram maior abrangência sobre o assunto estudado, e as contribuições disponibilizadas pelas professoras que participaram da pesquisa realizada estava em concordância com as teorias presentes.

Dessa forma, foi possível evidenciar o processo educacional inclusivo para essas crianças com deficiência intelectual e todo processo que envolve sua inserção no ambiente escolar, e levantar as práticas educativas adaptadas propostas por professores da educação infantil para esses alunos.

Dessa forma, a utilização de estratégias lúdicas foi reconhecida como fundamental, apesar das dificuldades encontradas durante o percurso.

REFERÊNCIAS

AAIDD. **Intellectual Disability**. Disponível em: < <https://aidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>>. Acesso em: 5 maio 2019.

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em: 15 maio 2019.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência intelectual?**. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>>. Acesso em: 4 maio 2019.

BARCELLI, Juliana C. **Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual**. Disponível em: < <http://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988, 1996. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988; 1996; 2013. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2019.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 15 maio. 2019.

_____. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2011. 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%E.%20Acesso%20em:%204%20maio%202019.>>. Acesso em: 6 maio 2019.

BRASÍLIO, Ana Luiza. **Professora dá orientações para uma prática educativa inclusiva**. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/professora-da-orientacoes-para-uma-pratica-educativa-inclusiva/>>.

CASTELLANOS, Thiago. **O que é pesquisa descritiva?**. Disponível em: <<http://www.questionpro.com/blog/pt-br/pesquisa-descritiva/>>. Acesso em: 24 abril 2019.

COIMBRA, Óscar. **Dificuldades de aprendizagem: desafios e soluções**. Disponível em: < <http://mlearn.com.br/dificuldades-de-aprendizagem-desafios-e-solucoes/>>. Acesso em: 15 maio 2019.

FRIAS, Elizabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf?PHPSESSID=2010012008183564>>. Acesso em: 15 maio 2019.

GONZAGA, Ana. **Materiais adaptados ajudam a incluir.** Disponível em: < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/350/materiais-adaptados-ajudam-a-incluir>>. Acesso em: 15 maio 2019.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf>. Acesso em 12 abril 2019.

LOUREIRO, Margarida. **Ações relevantes para promover a inclusão efetiva.** Disponível em: < <http://www.blogin.com.br/2018/03/20/acoes-relevantes-promover-inclusao-efetiva/>>. Acesso em: 15 maio 2019.

MOREIRA, Camila. **Deficiência intelectual na escola.** Disponível em: <<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/245549972/deficiencia-intelectual-na-escola>>. Acesso em: 4 maio 2019.

OLIVEIRA, Juliana Thais de; REIA, Letícia. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.** Disponível em: < <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61065.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2019.

REIS, Rosangela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2019.

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da Silva. **O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no paraná.** Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf>. Acesso em : 6 maio 2019.

SANTOS, Willisses Cavalcante. **A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino regular.** Disponível em: < <http://www.dm.com.br/opiniaio/2018/10/a-inclusao-de-alunos-publico-alvo-da-educacao-especial-no-ensino-regular.html>>. Acesso em: 15 maio 2019.

SILVA, Ana Cláudia Morais da; SOUZA, Fernanda. **Educação especial no ensino comum e seus desafios.** Disponível em: < <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Ana-Claudia-Morais.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2019.

SILVA, Claudia Mara da. **Alfabetização e Deficiência Intelectual: Uma Estratégia diferenciada.** Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

SILVA, Fabio Colins da. **A matemática inclusiva e a deficiência intelectual.** Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA17_ID2454_27072018152958.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

TAKEDA, Tatiana. **Adaptação curricular, ferramenta indispensável na inclusão escolar.** Disponível em: <<https://ludovica.opopular.com.br/blogs/viva-a-diferen%C3%A7a/viva-a-diferen%C3%A7a-1.925289/adapta%C3%A7%C3%A3o-curricular-ferramenta-indispens%C3%A1vel-na-inclus%C3%A3o-escolar-1.1245165>>. Acesso em: 15 maio 2019.

WENDHAUSEN, Enimar. **Conceito de Pesquisa.** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/conceito-de-pesquisa/31073>>. Acesso em: 15 maio 2019.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELE SIMÕES - FAAG

MARLENE GIL - FAAG

Resumo

O presente trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG e teve como temática principal a estudar a importância da contação de história para formação de crianças leitoras na educação infantil. Tal temática nasceu da inquietação das pesquisadoras sobre problemas, dentre os quais destacamos: qual a importância da contação de história para a formação de crianças leitoras na educação infantil? Contar e ouvir histórias, de fato influencia na formação das crianças? A hipótese inicial foi de que a história é importante porque aproxima a criança, estimula e desenvolve a imaginação e senso crítico, desperta a curiosidade no mundo dos livros, das histórias, do mágico encantador. Dessa forma, constatou-se que crianças com acervo de histórias e hábito de leitura adquirem um vocabulário maior, e supostamente percebe-se a diferença entre crianças que tiveram contato com livros e estimuladas à leitura da criança que não teve acesso.

Palavras-chave: Contação de história. Leitura. Educação Infantil.

Abstract

The present work is a result of a research developed during the course of Degree in Pedagogy of the Faculty of Agudos - FAAG and had as main theme to study the importance of storytelling for the training of reading children in early childhood education. This theme stems from the researchers' concerns about problems, such as: how important is storytelling for the training of reading children in early childhood education? Does telling stories, hearing stories really influence the training of

children? The initial hypothesis was that the story is important because it brings the child closer, stimulates and develops the imagination and critical sense, arouses curiosity in the world of books, stories, enchanting magician. It is believed that the child with a history and habit of reading acquires a greater vocabulary, bringing benefits. In the future we can see the difference between the adult who lived with books, who was stimulated to read and an adult who was not stimulated during childhood.

Keywords: Storytelling. Reading. Child education.

1 Introdução

O ato de contar histórias está cada vez mais presente na sala de aula por ser uma prática pedagógica que auxilia o professor em diversas áreas do conhecimento, entre elas, o desenvolvimento da leitura e escrita.

E, por essa razão, desde a educação infantil professores vêm utilizando tal prática. Mas, como o contar histórias influencia para o comportamento leitor em crianças de Educação Infantil? De que forma isso acontece?

Foi partindo desses questionamentos, que esse trabalho buscou relatar como que o contar e ouvir histórias influencia na formação do comportamento leitor, tendo como foco principal crianças de educação infantil.

Acredita-se que o contar e ouvir histórias são importantes para a formação do comportamento leitor porque desperta a curiosidade, amplia o vocabulário e estimula a linguagem.

De acordo com Abramovich a leitura abre as portas do mundo, quem lê nunca estará no mesmo lugar. O imaginário de uma criança pode ser um grande desafio, e para introduzir a contação de histórias nas suas aulas é necessário conhecer quais histórias trabalhar levando em consideração a participação do aluno em dar sua opinião, criar questionamentos, compreender e que possa transformar a sua vida. Esse suporte da leitura tem que ser prazeroso, acontecer de maneira motivadora, podendo assim despertar o interesse pela leitura.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender a importância da contação de história para formação da criança leitora na educação infantil. E, como objetivos específicos explicar o processo de aquisição da leitura pelas crianças da educação infantil; estabelecer a importância da contação de histórias para a formação de crianças leitoras; mostrar a importância de práticas, tais como a hora do conto e vivência com diferentes gêneros textuais para a formação de crianças leitoras.

Considerando que a leitura e a escrita tem na educação uma função social enfatizada na comunicação entre as pessoas e ambas devem ser adquiridas desde cedo e praticadas de várias formas. Sendo assim, é importante que a criança tenha acesso a diferentes tipos de texto, dos quais ela poderá desenvolver a aprendizagem. Ressalta-se que até mesmo as crianças não alfabetizadas podem usufruir dessa proposta, pois inicialmente com a leitura de imagens e observação da direção da escrita estarão desenvolvendo habilidade na oralidade e interpretação e assim se apropriam dos componentes para aprendizagem da leitura e escrita.

Por isso, a pesquisa justifica-se, pelo fato da escola possuir um papel fundamental nesse processo do desenvolvimento da leitura. E a contação de histórias como prática, proporciona ao aluno entrar em um mundo de magia, brincadeira com palavras, expressando seus sentimentos, deixando por alguns instantes de ser ele mesmo para entrar no mundo dos personagens, desenvolvendo assim o prazer pela leitura.

A metodologia de investigação foi bibliográfica e descritiva, onde pesquisamos autores que falam sobre a pesquisa realizada.

Assim podemos dizer que essa pesquisa busca demonstrar benefícios que o processo traz, visando a qualidade. Portanto esta pesquisa não pode ser traduzida em números ou estatística somente o seu impacto na sociedade.

Para Rampazzo (2005), a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos variáveis sem manipulá-los, estuda fatos e fenômenos no mundo físico e especialmente do mundo humano e sem interferência do pesquisador.

Desse modo, podemos afirmar que essa pesquisa nos mostra o modo em que o fato ocorreu sem nenhuma interferência e de modo que os fatos são descritos exatamente como acontece e pode também ser comparado a outros fatos parecidos.

Utilizamos de pesquisa bibliográfica que para Lakatos e Marconi (2011) viabiliza meios para solucionar problemas permitindo explorar áreas onde há questões que ainda não se formaram completamente. Desse modo, a pesquisa bibliográfica neste trabalho possibilitou estruturar melhor o estudo exploratório que se desenvolveu com observação e análise documentais.

2 O processo de aquisição da leitura pelas crianças da educação infantil

No início do processo de alfabetização é por meio do professor, sobretudo, que se dará contato da criança com o conteúdo dos textos escritos em língua padrão. O professor lê para as crianças e, ao realizar o ato de ouvir, elas já realizam, também, uma forma de leitura (PARANÁ, 1990).

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra leitura vem do latim "*lectura*", é um substantivo feminino que possui vários significados como: ato ou efeito de ler, arte de ler, habito de ler aquilo que se lê, arte de decifrar e fixar um texto.

Ler é uma ação que provoca reação e efeito, essa seriedade é quebrada com a palavra arte, ou seja, a leitura não é somente um ato físico, mas também pessoal e intencional. A prática da leitura envolve quem lê, quem escreve ou ouve, é a arte do lido misturado ao vivido, uma vez a boa leitura é ao mesmo tempo gosto, prazer, alegria, reconhecer e organizar um texto, e até reconto. Assim, a leitura abre caminhos e faz com que o leitor veja o mundo de outras formas.

Conte uma história e deixe a criança vivê-la, faça com que a mente da criança descubra e aprenda com ela, construa uma mediação onde a criança possa se identificar e querer reproduzir e contar histórias.

A contação de histórias é fundamental para as crianças na educação infantil, pois permite que elas desenvolvam a linguagem e imaginação, assim a capacidade de criar, interpretar textos e sentir o prazer pela leitura, tornará essa criança um adulto com um vocabulário vasto, tendo uma boa escrita, bem informado, conhecedor de seus direitos e deveres.

Uma boa prática é fazer com que o uso de contação de histórias torna-se hábito na vida das nossas crianças. Abramovich (1995), salienta que "é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de

descobertas e de compreensão do mundo”. A história tem grande influência nas nossas vidas, através delas conhecemos fatos, adquirimos experiências e criamos hábitos para leitura. Contudo, a escola hoje é o lugar onde podemos oportunizar nosso educando a se transformar em um leitor que seja capaz de transmitir sua cultura por meio de palavra.

A literatura infantil quando presente na vida da criança como contação de história é de suma importância, como leite materno, ambas trazem desenvolvimento, porém nem todos têm o privilégio de se deleitar nos seios da sua mãe, como nem todas as crianças têm acesso à literatura. Uma realidade que se deve mudar.

Oliveira (1996), afirma que a literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

Os resultados obtidos pode se constatar que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa.

Alfabetizar uma criança é um processo que pode começar muito cedo e esse desenvolvimento vai depender do meio na qual ela está inserida e das oportunidades oferecidas. O meio cultural onde a criança vive tem grande influência no seu desenvolvimento para aquisição da leitura e escrita e se a criança for próxima de pessoas com hábito de ler o mesmo será influenciado. Na antiguidade e para alguns povos as crianças adquiriam o ensinamento através de pessoas mais velhas e experientes, para que elas compreendessem a cultura histórias eram contadas, ferramentas apresentadas. O modo de viver era transmitido para que as crianças aprendessem, elas deveriam vivenciar no dia a dia como aconteceria os eventos, nem todas as crianças tiveram direito a escola e a uma educação que hoje é um direito garantido a todos.

A leitura e a escrita são indissociáveis, precisam ser desenvolvidas juntas. Mas, a aquisição da leitura não deve ser apenas a decodificação de signos e símbolos, não basta apresentar letras, juntar sílabas, formar frases ou texto, a busca da leitura deverá ser interpretativa onde faça sentido o que a criança lê. É preciso que

haja a compreensão para que sejam livres e desfrute de um mundo maravilhoso onde a ignorância e o desconhecido não façam mais parte.

2.1 Como acontece o processo de aprendizagem da leitura?

Existem diversos processos cognitivos, um dos mais importantes é a linguagem e nossa capacidade de comunicação. A percepção e assimilação são atividades que estão presentes no processo do ensino- aprendizagem. É preciso preparar a criança em cada processo para o desenvolvimento seja respeitado, o conhecimento e as noções adquiridas no seio familiar são fundamentais para que a mesma frequente a educação infantil que é a base para os anos seguintes. De acordo com Cagliari (2001,p.148) “A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá que ser através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior que qualquer diploma”.

De acordo com CAMARGO et al. (2015), deve-se ensinar a leitura e a escrita desde a educação infantil, de modo que o processo cognitivo da criança possua, desde a tenra idade, acesso à cultura letrada, direito garantido a todos pela universalidade da educação.

Ao iniciarmos o processo de ensino da leitura e da escrita, no entanto, é preciso superar os arquétipos da chamada educação tradicional, unilateral e autoritária, na qual o aluno é totalmente passivo e o professor é onisciente. A palavra-chave para tal processo renovador é construção e sua meta é (deve ser) a autonomia.

Algumas práticas pedagógicas voltadas à concepção tradicional e autoritária de ensino não contribuem significativamente para a formação de indivíduos letrados, ou seja, para que façam uso da leitura e da escrita de forma autônoma e crítica nos diversos contextos sociais (CAMARGO et al, 2015, p. 1).

Assim como outros conteúdos escolares, a escrita e a leitura – dando-lhes oportuno destaque – não devem ser ensinadas a partir de reproduções metódicas arcaicas baseadas na suposta “transferência” de conhecimento do educador ao educando. Desenvolver escrita e leitura é mais do que relacionar grafias e sons: trata-se de um processo de inserção social, de contextualização de vida e do reconhecimento de si mesmo no mundo.

[...] a passagem da criança pela Educação Infantil deve sobrevir de forma sólida, para que esta desenvolva por meio da interação e da brincadeira, que são princípios básicos que perpassam este segmento, conceitos e habilidades que possibilitem a formação de um sujeito capaz de estabelecer relações em uma sociedade letrada. De forma que, faça uso da leitura e da escrita para constituir-se cidadão, operando de forma significativa no que tange a transformação de seu entorno social (CAMARGO et al, 2015, p. 2).

Vemos certamente, que, além da dimensão conceitual, também as diretrizes e os referenciais pedagógicos prezam pelo desenvolvimento de funções cognitivas superiores, como a escrita e a leitura, como trazem os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), que nos apresenta a função de

[...] promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, [...]. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, p. 117).

Entendemos as etapas de reconhecimento para aprendizagem da escrita e da leitura que não se tratam de aquisições mecânicas, mas, sim, um percurso rico em dialética que proporcione à criança, acima de tudo, o desenvolvimento que culmine em estágios progressivos de autonomia, com e para o meio social.

Partindo deste pressuposto, é necessário que o professor propicie momentos de contato com a leitura e a escrita, dado que, há a necessidade de pontuar os conhecimentos prévios da criança, pois esta é um sujeito constituído de experiências individuais estabelecidas com o meio em que vive, porque, é no momento de interação e diálogo entre o professor e a criança, que se consolida a aprendizagem e se (re)significa o conhecimento (CAMARGO et al, 2015, p. 3).

Explica Cagliari (2001) que não se pode limitar a leitura ao ambiente escolar, uma vez que a dimensão do que (se aprende e) se deve aprender na vida é muito mais ampla do que o uso direcionado da leitura na escola. Na escola, a leitura é metodologicamente estimulada, mas deve ser desenvolvida para a vida, para ser útil nas mais diversas situações cotidianas.

É basilar que o hábito da leitura seja estimulado desde a infância a partir de duas premissas: a importância e o prazer de ler – sem um dos dois, o desenvolvimento deste hábito seguramente será deficitário, como explica Villardi

(1999, p. 11): “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida”.

Não só na escola, como já dissemos, mas também em casa a leitura deve ser estimulada com um espaço e um tempo adequados para que a criança inclua o hábito de ler em sua rotina. Esta é, além de um dever da escola

[...] uma tarefa dos pais, que deverão ter a preocupação de criar um ambiente adequado, para que a criança seja capaz de ir lendo e exercitando a sua imaginação. Portanto os pais são um exemplo para os filhos, uma vez que se eles forem leitores, certamente conseguirão despertar nos filhos a curiosidade pela leitura e o desejo de lerem (SILVA et al, 2016, p. 04).

Crianças pequenas mantêm o costume de reproduzir, no ambiente social, os comportamentos que aprendem em casa. Assim, é fundamental ser leitor para formar filhos leitores: o exemplo é um apelo „sutil” e, apesar disso, muito poderoso.

Nesse contexto, podem ser criados momentos de leitura em família nos quais cada pessoa lê o seu próprio conteúdo, seja um livro, uma revista em quadrinhos – a criança deve ler publicações compatíveis com a faixa etária, mas não há nenhum problema que todos compartilhem informações e experiências sobre o que estão lendo.

A leitura para uns é uma atividade prazerosa, para outros um desafio, que somente será alcançado através de muito incentivo, das escolas das famílias e na sociedade. A leitura é de máxima importância, representando um papel essencial, pois se revela como uma das vias no processo de construção do conhecimento, como fonte de informação e formação cultural (SILVA et al, 2016, p. 04).

A formação de um leitor, desde a tenra idade, dessa forma, passa por métodos e artifícios dos mais variados e imaginados (e imaginários), mas nunca aceita atalhos: ler é um hábito, uma virtude do sujeito social.

3 Importância da contação de histórias para a formação de crianças leitoras

Para fazermos com que os alunos desde a educação infantil, se tornem grandes leitores, é preciso ter inúmeras práticas pedagógicas de ensino, usando variedade de livros deixando que certos costumes sejam repassados, pois o importante é interação e a troca de conhecimento que juntos com os alunos podemos obter.

Segundo Brandão e Rosa uma técnica que podemos usar e que atrai a atenção dos alunos é a contação de histórias, pois os alunos acabam entrando em um mundo onde eles

próprios imaginam estar em outro mundo. Podemos também usar as histórias em quadrinhos, parlendas, músicas e que já fazem parte de seu repertório, pois assim possibilita uma maior percepção do sentido daquilo que irão realizar. Assim, podemos perceber que essas práticas pedagógicas de leitura para as crianças da educação infantil auxilia no desenvolvimento, estimula a criatividade, aumenta o vocabulário e aciona senso crítico, além de facilitar a escrita.

O comportamento do leitor é fundamental para conduzir e desenvolver os pequenos ao ato de ler, pois antes de aprender a ler as crianças devem ser colocadas em contato com a leitura. Eles começam a se interessar pelo mundo das palavras ao ver um adulto lendo, ou ao ouvir uma história contada na escola ou em casa por alguém da família.

[...] utilizando diferentes estratégias, tais como antecipação de sentidos, formulação e checagem de hipóteses sobre o que estaria escrito no texto, construção de inferências, entre outras, os leitores criam sentidos em interação com os textos. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.22).

Quando o professor faz uso da diversidade na hora da contação de história, desperta a curiosidade do aluno e aumento do repertório textual, assim também estimula a participação em diferentes práticas de leitura. Temos que despertar esse interesse e demonstrar que a partir delas podemos vivenciar o imaginário e construir dentro da imaginação aquilo que queremos viver.

Podemos dizer que a leitura não é simplesmente decifrar palavras, ela é muito mais, ela se torna um processo em que o leitor passa a realizar um trabalho de construção do significado do texto, amparando-se em estratégias diferentes, levando em conta seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor e todo seu conhecimento sobre a linguagem escrita e seu gênero textual.

O papel do adulto no processo de formação da criança como leitora se faz de grande importância, pois para que essa formação ocorra, é necessário que a criança esteja em contato com materiais escritos e que tenha acesso com leitores para aguçar a prática de leitura. O professor é um mediador na vida da criança para seu desenvolvimento como leitor, pois eles ainda não desenvolvem a leitura sozinha de um modo convencional, então o professor deve proporcionar situações de leituras variadas, utilizando-se de diferentes gêneros, favorecendo para as crianças a oportunidade de serem leitoras e tendo como exemplo o professor.

Ao realizar uma leitura o professor precisa ter cuidado em escolher seu material, como livros de figuras, imagens coloridas e o principal terem uma dinâmica na hora da contação, pois só assim faz com que a criança seja motivada em continuar escutando e

desperte a curiosidade para o que irá acontecer no final. Desta maneira, a leitura oral passa a ser uma maneira de ensinar aos alunos o prazer da leitura e iniciar seu contato com a alfabetização. O professor precisa colocar para os pais a importância da leitura para seus filhos, então os pais precisam ser encorajados a lerem para seus filhos em casa, pois a leitura se estimulada desde uma idade precoce pode promover atitudes positivas em relação à mesma.

Contar histórias é tão importante, pois se torna uma arte, um instrumento para desenvolver a linguagem e a escrita, estimula também crianças tímidas e introvertidas fazendo parte de um processo importante no desenvolvimento da criança na história e despertando vários tipos de emoções sentimentos e para um mundo de fantasia e não se pode esquecer que o professor é mediador dentro do processo e tem a tarefa importante de desenvolver as crianças durante a contação, assim levando-as para o mundo da fantasia.

O professor precisa encontrar meios de mostrar a criança que o livro pode dar prazer, além de informar, instruir e ensinar. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. Enfim, Abramovich fala que a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. Pois sabemos que vivemos em um mundo onde competimos com a internet, tv, jogos eletrônicos, computadores, tablet, e por essa razão se o professor não for um mediador, levar a criança a imaginar um mundo de fantasias, no mundo do faz de conta, mágico, encantador e não mostrar a ela o que podemos encontrar por meio dos livros, o professor não conseguirá despertar este gosto pela leitura na criança, agora se tudo isso acontecer se seu trabalho for algo que ele queira desencadear no aluno podemos ter certeza que essas crianças se tornarão bons leitores.

Para as crianças da educação infantil as histórias precisam ter linguagem simples, clara e de acordo com os interesses e maturidade. Devem ter uma narrativa interessante e agradável que despertem a curiosidade e a imaginação. Coelho (1999), fala que nas histórias de fadas, por exemplo, o „Era uma vez... “, leva as crianças ao mundo do encanto e da magia. Por isso, Segundo Abramovich o professor deverá sempre contar histórias que contenham personagens fantásticos. As fábulas também são histórias que as crianças da educação infantil gostam muito, levando-as a entrar no mundo de fantasias e imaginação. O professor deve narrar contos que apresentem repetições, diálogos, sons, etc., pois as crianças adoram participar ativamente da história repetindo palavras, imitando sons e as vozes de animais.

Dentre os indicadores que nos orientam na seleção da história destaca-se o conhecimento dos interesses predominantes em cada faixa etária. Até os três anos, a criança está na fase pré-mágica, ou seja, o professor precisa usar histórias onde aparecem bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza humanizados e nesta fase, as histórias devem ter enredo simples e atraente, com situações que se aproximem da vida da criança, da sua vida afetiva, social e doméstica e conter, de preferência, ritmo e repetição. Dos três anos aos seis, é a fase mágica. As crianças ouvem com interesse e encanto e solicitam várias vezes a mesma história. Na hora do conto, o professor deve ser capaz de transformar o clima em mágico, fazendo com que o aluno, de uma forma descontraída, concentre-se e consiga descobrir outros tempos, lugares e culturas.

A quem conta histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimento, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem-se ficarem quietos, conta uma história, “se isso”, “se aquilo...”- quando o inverso que funciona. A história aquietta serena, prende a atenção, informa, socializa educa. (COELHO, 1986, p.12)

Nos dias de hoje podemos observar que o universo gira em volta da tecnologia da informação, com isso o professor lá no início da educação infantil se souber transpassar para esses pequenos o valor da leitura e a sua importância de uma forma prazerosa, lúdica e mostrar que podemos entrar em um mundo encantador, essas crianças levará consigo o gosto da leitura para sua vida inteira.

O professor possui diversas ferramentas para realizar um excelente desenvolvimento com as crianças, mostrando algo que desperta a sua curiosidade como: livros com gravuras, um colorido bem chamativo, o lúdico que irá despertar o contato físico com o livro, fantoches, dedoches, usar o avental pra contação, etc. Uma história bem contada pode ajudar o aluno a interessar-se pela aula.

Permitindo sua auto identificação, favorecer a aceitação de situações desagradáveis e ajudar a resolver conflitos. Agrada a todos sem fazer distinção de idade, classe social ou de situação sócio econômica. Ao trabalhar as histórias infantis é necessário que o professor introduza sua prática pedagógica de cunho formativo, pois assim, contribui para o crescimento e a identificação pessoal da criança, propiciando a mesma percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade e a autonomia que são elementos importantes para a formação da criança em nossa sociedade atual.

Abramovich relata que ouvir histórias é muito importante para a formação de qualquer criança é o início da aprendizagem para tornar-se um bom leitor. Ser

conhecedor de histórias é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. Podemos, assim, começar a compreender a importância das histórias no desenvolvimento cognitivo das crianças. As histórias são meios para ampliar e enriquecer o universo linguístico. Por meio das histórias, a criança aprenderá sobre valores, atitudes, cidadania, respeito, amor, honestidade, esperança.

Segundo Coelho (1986), a criança no ano pré-escolar passa por duas fases, sendo elas: a pré-mágica, no qual, as crianças devem possuir enredos simples, vivos e atraentes, possuindo situações próximas da sua realidade.

Na fase mágica, ainda afirma Coelho (1986), que as crianças ao ouvir histórias, muitas vezes pedem para que sejam repetidas, por isso desperta o interesse e encanto. As crianças ao pedir para que conte outras vezes a mesma história, é o fato de que ela se identifica com os personagens e com sua vivência. Esta fase vai até os 7 anos. Já na fase escolar as crianças gostam de histórias, no qual, contêm enredos mais elaborados como, as lendas, as fábulas, contos de fadas, pois são bastante apreciados por despertarem a imaginação, a criatividade e o interesse ao ouvi-las .

Para Coelho (1986), o educador precisa estar atento e saber despertar a atenção dos alunos no momento da contratação. Pois é muito importante usar a entonação de voz, fazer uso da expressão corporal e facial, o cenário, trajes, todos os aspectos fazem com que a criança use sua imaginação deixe que a magia tome conta do momento.

Para Abramovich (1995), sabemos que desde o ventre da mãe o bebê já ouve sua voz e quando nasce consegue identificá-la e assim acontece em várias situações do nosso cotidiano. Podemos dizer que a criança na educação infantil não é diferente, ao, pois a ouvir conhecer as histórias é fundamental, mas que seja contada com prazer. Passando para a criança, algo que faça imaginar o que está ouvindo.

Cabe ao professor aprimorar seu conhecimento e habilidades para contar histórias às crianças, pois esse momento é a hora em que a criança se interage, imagina e viaja no mundo da imaginação .

Seguem algumas sugestões para que a hora do conto seja um momento verdadeiramente atraente e mágico às crianças.

O principal instrumento do contador de história é a voz. Portanto, o narrador deve expressar-se numa voz definida, compreensível e modificá-la de acordo com os aspectos da história que está contando.

Garcia (2003) fala que no momento da leitura é preciso tomar muito cuidado, pois temos que transpassar para os ouvintes que são crianças, momentos como se estivesse realmente acontecendo a história, ou seja, vivenciando-a, onde entonação da voz é aonde passamos alegria, risos, choros e cuidado. Ele ainda relata que existem diversos recursos que podem ser usados para hora da história como: fantoches, teatrinhos, máscaras, instrumentos musicais, materiais reciclados entre outros e que todos esses recursos na hora do uso é o que faz com que a imaginação flui.

“Era uma vez”... tem sido a senha para entrar no maravilhoso mundo dos contos, mitos, lendas e fábulas. Basta que alguém diga essas três palavrinhas mágicas que eu encanto acontece, e nós, adultos e crianças, como que hipnotizadas, esperamos que o contador prossiga com sua narrativa. Por que isso acontece? Porque ao ouvimos uma história temos a possibilidade de refletir sobre a vida, sobre a morte, sobre nossas atitudes e escolhas. (GARCIA, 2003, p.10).

Jolibert (1994), afirma que para que uma criança se torna um leitor, que desperte a vontade de estar sempre se interagindo com a leitura, é preciso que ela tenha espelho, ou seja, que ela presencie na escola, em casa, com a comunidade, faz parte momentos de leitura e com prazer que a direcione pensar estar em um outro mundo ou melhor dentro da história a criança precisa ter estímulo para adquirir a vontade de estar lendo, mesmo ainda não sabendo e ouvindo um adulto contando para ela.

Oliveira (1996), diz que é preciso conhecer os livros que serão disponibilizados para os trabalhos com os alunos, pois precisa conhecê-lo saber qual a funcionalidade e também se é necessário e qual o significado da palavra leitura para criança. Assim, não estar além do qualquer história e também se as palavras são apropriadas para a idade trabalhada.

4 Contribuições para práticas de contação

Chegaram ao seu coração e a sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, por que continham esse

elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (Abramovich, 1995 p.37)

Aprender brincando é a ideia de criar uma intimidade entre o narrador e ouvinte, de forma suave sem pressa que deixar fluir de maneira que o ouvinte entre na história, que ele possa imaginar como a história de fato, pode-se criar uma atmosfera utilizando métodos de interação de ouvinte e narrador como: fantoches, dedoches, aventais e fantasias, o importante é envolver o ouvinte de forma que rompa as barreiras da realidade para a magia das histórias.

Há muitos e muitos anos ainda quando a vida amanhecia no planeta, o Homem já narrava. Primeiro, falava do seu cotidiano; seus hábitos e seus reveses. Depois, em determinado momento sentiu necessidade de dar conta de acontecimentos que escapavam o seu entendimento racional. Precisava encontrar explicações tanto para os fenômenos da natureza quanto para o fato de ser quem era está onde estava. Assim concebeu então, um conto maravilhoso que, com seus elementos mágicos, explicava o que a razão desconhecia. (CHEOLA, 2006, p.47)

A prática da contação de história atravessou o tempo e mesmo nos dias atuais continua sendo uma das atividades mais prazerosas nas escolas, para formação das crianças. Entretanto devemos perceber a importância de compreender o que se deve ler, em qual a faixa etária os livros e as histórias devem ser introduzidos de maneira que se adéqua a idade para o desenvolvimento da criança. As características desse universo são marcantes para a imaginação das crianças e há algumas delas são relevantes na hora da escolha e que devem estar de acordo com a idade e maturidade da criança como livros coloridos e com ilustrações de realistas, narrativas agitadas e cheias de suspense, discursos suaves e lentos e finais felizes.

A literatura infantil é ampla no mercado e dispõe de uma grande quantidade de histórias e métodos de contação, em contrapartida temos a tecnologia, que pode ser usada como aliada ou estar presente como uma concorrente. É preciso dosar, encontrar a maneira em que se envolva os dois elementos para a prática da contação de história.

Diante disso, reconhece-se a necessidade da presença constante da literatura infantil na escola, cabendo aos professores estabelecerem uma relação de prazer entre a criança e o livro, levando em conta o desenvolvimento da criança. Para isso, deve ser abrir um espaço para a expressão livre, apresentando a leitura de uma forma estimulante,

despertando o interesse das crianças e tornando os livros tão acessíveis e prazerosos quanto brinquedos. (BRANDÃO, 2009, p. 120)

A literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança, ela lança mão de vários recursos e estratégias para que a criança possa compreender e memorizar a história, faz com que o aluno imagine e esse coloque ainda no lugar dos personagens. Para cada faixa etária uma história diferente, e muito importante saber o que contar e como contar.

Coelho (1986), afirma que uma boa história contada é para ser prazerosa precisa e trabalhada com uma boa conversa, ou seja, deixar com que os alunos possam imaginar através das ilustrações da capa ou pelo título do livro devemos buscar o conhecimento prévio, pois, é indispensável e é nesse momento em que podemos conhecer as crianças e fazer com que ela não se sinta envergonhada e consiga expressar suas ideias. Quem conta uma história precisa usar diversas habilidades e fazer com que os que estão ouvindo interajam e entre no mundo da imaginação e para que isso aconteça o professor tem diversas ferramentas para usar durante a contação. As mais usadas são:

- **História Com Avental:** este recurso é muito utilizado e dinâmico, pois, pode fazer com que a criança participe oralmente e dependendo da história contada até faça parte. Esse tipo de material traz estímulo e criatividade faz uso da imaginação e desenvolve a oralidade.

- **A Caixa Surpresa / Mala De História:** dentro da mala terá diversos objetos com fantasias e fantoches, assim conforme a história contada vai se retirando objetos dentro da mala. Esse tipo de recurso faz com que as crianças fiquem encantadas e surpresas esperando que ira ser retirado, criando nelas muitas expectativas.

- **Histórias Sonoras:** usam-se objetos sonoros, onde em roda a contadora usando a imaginação começa a contar uma história e a usar os objetos que farão parte, não se esquecendo de usar a entonação de voz e expressões faciais, os objetos darão sentido aos sons produzidos na história.

5 Considerações Finais

Ao desenvolver este trabalho de investigação sobre a contação de história na educação infantil, constatamos que é uma ferramenta de fundamental importância para o processo de leitura e escrita em todas as fases da criança, despertando nos mesmos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o interesse pela leitura aconteçam. A contação de história esta muito além e dará o professor a oportunidade de socializar e desenvolver com as crianças, conhecer e se aproximar dos alunos, pois, o mesmo se sente mais à vontade ao contar as próprias histórias.

A história permite que a criança conheça novas palavras, aumentando assim seu vocabulário, o que também influencia na construção da aprendizagem e do interesse pela literatura, sendo assim a contação de história é um instrumento muito valioso na educação infantil, pois, é a partir dele que as crianças tomaram gosto pela leitura, tendo o professor como espelho. É fundamental que essa criança tenha contato com os livros para que assim consiga desenvolver a oralidade e a boa escrita que são fundamentais e não sendo possível separá-los.

Tendo em vista isso, conseguimos perceber que a maneira com que é apresentada essa ferramenta as crianças da educação infantil influenciara em como essa criança ira ter presente ou não a leitura na sua vida adulta. Percebemos então a importância de influenciá-los desde o princípio, estimulando sempre a imaginação e a criatividade, demonstrando o quanto é prazeroso a leitura, a partir disso que o professor deverá demonstrar a eles como o momento de leitura e interação pode ser maravilhoso.

REFÊRENCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. LITERATURA INFANTIL, GOSTOSURAS E BOBICES. São Paulo, Scipione, 1995, p.174.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO À TEORIA E AOS MÉTODOS. 12. ed. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação? Educações: aprender com o índio. In: **Coletânea de textos didáticos análise social**. Curso de Pedagogia em Serviço - Paraíba UEPB, 2009.

BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E.C.S. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**: pensamentos e ação no magistério. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CAMARGO, G; CARDOSO, M.V; MONTEIRO, F.M. A escrita e a leitura na Educação Infantil: uma perspectiva de letramento. Linguagem, Ensino e Educação – LENDU. ISSN 2526-7671. UNESC.

CHEOLA, Maria Laura Van Boekel. Quem conta um conto. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de & MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COELHO, B. **Contar histórias, uma arte sem idade**. São Paulo; Ática, 1986.

GARCIA, W. Et al. **Histórias e oficinas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Fapi, 2003. (Série Baú do contador de história, v. 5).

GARCIA, Walkiria et al. **Baú do Professor**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. São Paulo: Artmed, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico para a escola pública do estado do paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 136 p

*SILVA, Cleide C. G. R. da. **A Importância da Leitura**. Várzea Grande, 2009.*

VILLARDI, Raquel **Ensinando A Gostar De Ler E Formando Leitores Para A Vida Inteira**. Rio de Janeiro, Qualitymark/Dunya, 1999.



A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Regiane Pereira Lopes Tosta - FAAG

Milene Cristina Satin - FAAG

RESUMO

A alfabetização torna-se impressionante quando consideramos o acompanhamento mais próximo de seu desenvolvimento e os processos na vida escolar do aluno. O ambiente do aprendizado torna a primeira infância uma etapa de desenvolvimento onde o sujeito conseguirá superar-se perante os desafios do cotidiano em sala, a alfabetização tem como função prepara o aluno para enfrentar esses desafios e prepará-lo para desafios futuros. Através do desenvolvimento deste trabalho buscou apresentar conceitos que contribuíssem na compreensão, conscientizando sobre a tarefa do professor alfabetizador em transmitir seus conhecimentos para o aluno e as abordagens utilizadas para o sucesso desse processo conhecido como ensino-aprendizagem. Para maior compreensão do processo de alfabetização e letramento, entendendo a importância da alfabetização na vida escolar e pessoal do aluno. A responsabilidade carregada pelo professor alfabetizador ao transmitir seus conhecimentos para o aluno, a aprendizagem significativa de modo que a criança possa compreender o sistema alfabético e seu funcionamento na compreensão da escrita. Identifica-se então que, para o total desenvolvimento do aluno as práticas pedagógicas e as teorias dos grandes pensadores da educação colaboram como ferramenta de desenvolvimento proporcionando ao aluno conhecimento através da utilização de tecnologias e os recursos pedagógicos que estão a sua disposição.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem Significativa. Desenvolvimento

ABSTRACT

Literacy becomes impressive when we consider the closest accompaniment to its development and processes in the student's school life. The learning environment makes early childhood a stage of development where the subject can overcome the challenges of daily life in the classroom, literacy is designed to prepare students to face these challenges and prepare them for future challenges. Through the development of this work, it is sought to raise awareness of how the literacy teacher transmits his knowledge to the student and the approaches used for the success of this process known as teaching-learning. For a better understanding of the process of literacy and literacy, understanding the importance of literacy in school and personal life of the student. The responsibility borne by the literacy teacher when transmitting his knowledge to the student, meaningful learning so that the child can understand the alphabetical system and its functioning in the understanding of writing. It is then identified that, for the total development of the student, pedagogical practices and theories of the great thinkers of education collaborate as a development tool providing the student with knowledge through the use of technologies and the pedagogical resources that are at his disposal.

Keywords: Literacy. Meaningful Learning. Development.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo constatar e esclarecer a importância da prática pedagógica na Educação Infantil a fim de refletir a importância e o papel do professor alfabetizador na rede pública de ensino, a responsabilidade por ele carregada de transmitir seus conhecimentos de modo que o aluno possa compreender, tornando sua aprendizagem progressiva e significativa.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como ocorre a alfabetização e as contribuições dos grandes pensadores que modificaram a perspectiva da educação, para uma aprendizagem significativa cabe ao educador desenvolver novas estratégias alcançando o aluno e envolvendo-o a fim de buscar mais instigados pela curiosidade e vontade de aprender, as tecnologias da informação e comunicação tornam-se grandes aliadas no âmbito educacional, proporcionam ao aluno meios para alcançar os alunos.

Cabe ao professor alfabetizador utilizar destes recursos para o desenvolvimento de novas atividades, tendo através dessas informações que o processo de alfabetização é de suma importância para a formação da criança como sujeito e ser social, tem como função prepará-lo para o futuro e os desafios presentes nele.

O apoio e parceria da família e da comunidade com a escola é essencial que se inicie de maneira adequada e contínua na vida da criança é necessária uma base pedagógica ampla e acessível às capacidades e dificuldades de cada aluno, trata-se de um preparo para o desenvolvimento pessoal da criança, estar alfabetizado não se resume apenas ao ler e escrever, estar alfabetizado possibilita plena participação social e através disso formá-lo como cidadão ativo na sociedade.

Buscou-se enfatizar como o professor alfabetizador transmite seus conhecimentos para os alunos e as abordagens utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo elas, abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Para maior compreensão do processo de alfabetização e letramento, o tema abordado neste trabalho visa compreender o contexto histórico da educação infantil de forma breve e direta, buscando ampliar de certo modo os conhecimentos prévios do leitor, ter um auxílio pedagógico ao conhecer os trabalhos e as contribuições de grandes pensadores da educação, quebrando o tabu ao repensar sobre a educação infantil, um desafio enfrentado por educadores atuantes e instituições de ensino que visam buscar melhores resultados referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante este capítulo será abordado as diferenças, mudanças ocorridas desde a antiguidade até a atualidade da educação infantil, como se iniciou e as principais contribuições realizadas para a educação. Considerando as mudanças referentes aos investimentos realizados na educação com o passar do tempo, porém necessário que sejam feitos mais investimentos, considerando o número de analfabetos funcionais ainda existentes no Brasil.

Segundo dados do IBGE (2013) o número de analfabetos funcionais chega a afetar aproximadamente 18% da população brasileira. Com base no percentual

apresentado, os investimentos realizados na educação ao longo do tempo tiveram resultados consideravelmente mínimos, busca-se investimentos à longo prazo, a alfabetização precisa de incentivo e apoio.

2.1 Antiguidade

Segundo Vignon e Saliba (2015), as escolas praticamente não existiam até meados do século XIX, a escola era considerada luxo e frequentada em sua maioria por meninos, limitando-se até a idade de cinco anos, as meninas da época por sua vez eram de certo modo estágio, desde cedo assumiam a responsabilidade pelas tarefas domésticas e conseqüentemente submetiam-se ao casamento precoce, arranjado por seus pais.

Ainda segundo os autores, as escolas em sua maioria ficavam localizadas no meio rural onde a maioria das famílias moravam, assumiam por sua vez a responsabilidade pelas crianças órfãs e abandonadas por seus familiares, como já estudamos durante o início do século XVIII muitas crianças eram deixadas na “Roda dos Expostos” local onde os responsáveis poderiam deixar seus filhos ilegítimos, com má formação ou outro tipo de deficiência sem comprometer o nome da família, como vinha a acontecer com moças solteiras de famílias prestigiadas na sociedade que acabavam grávidas ou mulheres que sofriam de algum modo exploração sexual, assim elas tinham a responsabilidade de criar ou conviver com o filho não desejado, como mostra a figura.

Figura 1 – Roda dos Expostos



Fonte: <http://gloriaperez.com.br/a-roda-dos-expostos/>

Com o passar do tempo foi criado o primeiro jardim de infância, fundado pelo renomado pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782 – 1852), ele considerava a infância uma fase de suma importância e decisiva para a formação do sujeito como indivíduo social, no início o jardim de infância tinha como objetivo zelar

e amparar os filhos das operárias, para que então elas viessem a trabalhar com tranquilidade e segurança sobre os cuidados com seus filhos, tinha como meta tirar as crianças abandonadas das ruas e assim reduzir a mortalidade infantil, ajudando a desenvolver hábitos higiênicos e morais, as particularidades de cada criança era definida como “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano.” (RIZZO, 2003, p.37). A figura 2 relata o jardim de infância.

Figura 2 – Jardim de Infância



Fonte: <http://biolicenciatura2016.blogspot.com/2013/07/o-primeiro-jardim-de-infancia-no-brasil.html>

Durante muito tempo as creches e pré-escolas foram utilizadas como meio estratégico para solucionar problemas como sobrevivência de crianças abandonadas e o combate à pobreza, justificava-se como um serviço de baixo custo, onde havia formação insuficiente de profissionais. Como as creches eram financiadas e mantidas pelo poder público, buscavam atuar de forma satisfatória afim de sanar a carência das crianças, afinal eram frequentadas por crianças de origem de famílias de baixa renda, o trabalho institucional era visto como uma forma de favor onde apenas alguns eram privilegiados, tendo como característica assistencialista, ou seja, uma maneira de ajudar, não era considerado as questões de cidadania junto aos ideais de liberdade e igualdade. (VIGNON E SALIBA, 2015).

2.2 Atualidade

De acordo com Vignon e Saliba (2015) o espaço utilizado como creche foi transformado em um espaço para o desenvolvimento relacional das crianças, onde o indivíduo pudesse desenvolver as relações com seus pares, sendo assim, o desenvolvimento cognitivo tornou-se um assunto presente em determinadas práticas, o termo “cognitivo” trata-se da capacidade intelectual e mental do sujeito, esta ligados

às estruturas de pensamento e desenvolvimento, tornando possível as capacidades de aprendizagem de conteúdos como, formar conceitos, recordar, racionar logicamente, etc., as concepções da criança devem ter fundamentos explícitos para alcançar o ápice de seu desenvolvimento cognitivo e social.

Figura 3 – Pré - escola



Fonte: <https://www.aturmadostraquinas.com/>

Nos dias de hoje a ideia de mudar a concepção de educação infantil tornou-se um grande tabu, um desafio enfrentado tanto pelas instituições de ensino quanto pelos educadores e pesquisadores atuantes, a educação colabora principalmente com a construção das estruturas cognitivas da criança como sujeito e ser social. Para poder exercer sua profissão com excelência o profissional necessita buscar o equilíbrio entre a prática e a teoria, refletindo e buscando soluções para agir diante das situações presentes em sala, fazendo-se necessário dedicação à estudos teóricos, através disso acontecerá a elevação dos resultados da aprendizagem significativa das crianças.

Buscando ampliar seu conhecimento, o professor busca ter como auxílio pedagógico conhecer o trabalho e a contribuição de alguns pensadores para a educação, desde a Sócrates (469 – 399 a.C.) à Howard Gardner (1943).

3 PENSADORES DA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Para o início da alfabetização, alguns pensadores de diversas áreas buscavam compreender a mente infantil, os grandes contribuintes da educação são pedagogos ou filósofos da educação, dessa forma para contemplar a todos podemos considerá-los como pensadores da educação, pensadores de diversas áreas, desde os médicos aos psicólogos que buscavam até então compreender entender o comportamento infantil, para o desenvolvimento desse material busco esclarecer

sobre alguns pensadores e suas contribuições para a área da educação. É preciso pensar na educação fora dos padrões já existentes, é necessário buscar novas alternativas, não é fácil, trata-se de um trabalho árduo, porém não é impossível.

Segundo Libâneo (2005) os educadores ao realizarem seu trabalho, organizam e selecionam suas matérias, buscando as melhores teorias metodológicas sendo ela explícita ou implícita.

O lúdico na Educação Infantil torna-se uma ferramenta de conhecimento e estímulo, considerando uma melhora notável no comportamento e desenvolvimento do aluno, é possível desenvolver o trabalho em equipe, situações onde o aluno possa colaborar com o outro, o brincar proporciona uma diversidade infinita de benefícios e possibilidades, influenciando gradualmente no desenvolvimento do aluno, contribuindo para uma aprendizagem significativa e progressiva para a formação do aluno como sujeito e ser social. O lúdico quando trabalhado corretamente proporciona ao aluno o desenvolvimento adequado do físico, motor, emocional cognitivo e social.

Segundo Schaefer (1994) o lúdico proporciona o bem-estar da criança, principalmente em seu estado psicológico. A vivência com os pares no contexto educacional facilita o relacionamento, transformando conseqüentemente o aluno em um objeto de aprendizagem.

A seguir iremos esclarecer um pouco sobre os pensadores e as contribuições para a educação e para o desenvolvimento e progresso desse material.

3.1 Maria Montessori (1870 – 1952)

Segundo Montessori (1909) a criança aprende através da observação, através do ato da descoberta, dessa forma cabe ao educador oferecer meios para sua autoformação, a criança ao se deparar com o erro consegue compreender que é possível que através de realizações contínuas da atividade ela possa alcançar o êxito, observando onde errou e a partir desse ponto iniciar a correção e concluir tal atividade.

Figura 4 – Maria Montessori



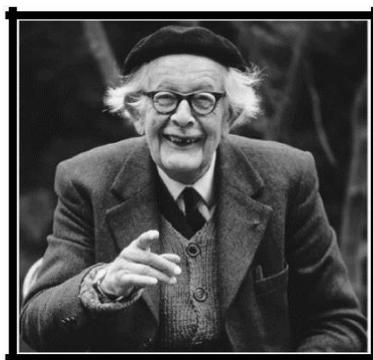
Fonte: https://www.notapositiva.com/old/pt/trbestbs/psicologia/maria_montessori.htm

O método montessori é centrado na postura psicológica sensorial, através de estímulos externos, os princípios básicos do método montessoriano são: liberdade, atividade e individualidade. O auge do método montessoriano foi de 1960 a 1970 focando suas ideias baseadas na psicologia de Piaget que vem a ser construtivismo e interacionismo.

3.2 Jean Piaget (1896 – 1980)

De acordo com Vignone Saliba (2015) Piaget um psicólogo suíço que buscou aprofundar-se e compreender os processos de construção do pensamento.

Figura 5 – Jean Piaget



Fonte: <https://medium.com/@jonathanrowson/the-unrecognised-genius-of-jean-piaget-78c2914e306>

Segundo ele a criança para alcançar seu desenvolvimento mental passa por três períodos, desenvolvendo habilidades como linguagem e desenho dos dois

aos sete anos, desenvolvendo operações formais dos onze aos quinze anos e a partir disso começa a lidar com abstrações e realismo em relação ao que se trata do futuro. Seguindo essa lógica pode-se classificar as etapas do desenvolvimento infantil como:

1º período: sensório-motor (0 a 2 anos)

2º período: pré-operatório (2 a 7 anos)

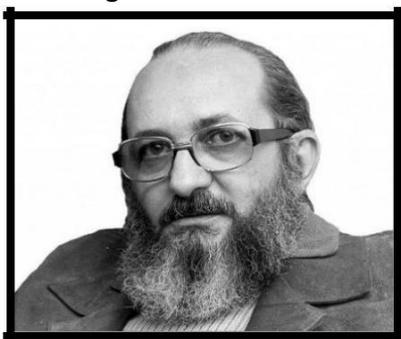
3º período: operações concretas (7 a 12 anos)

4º período: operações formais (12 anos em diante)

3.3 Paulo Freire (1896 – 1980)

Segundo Vignon e Saliba (2015) Freire via a educação como em um duplo plano de forma que pudesse atender as necessidades da sociedade, na educação de jovens e adultos buscava sua proposta de alfabetização a partir da realidade do aluno, fazendo a leitura do mundo e experiências do educando como gatilho para o processo de ensino aprendizagem, seu método tinha como ponto inicial palavras geradoras, consistindo em três momentos que podemos considerar entrelaçados.

Figura 6 – Paulo Freire



Fonte: <https://www.dci.com.br/politica/paulo-freire-e-declarado-patrono-da-educac-o-brasileira-1.286296>

Esses três momentos são:

1º momento: investigação temática

2º momento: tematização

3º momento: problematização

Para Freire (1979, p.72) a realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora.

3.4 Emilia Ferreiro (1936)

Segundo Vignon e Saliba (2015) Ferreiro sob orientação de Jean Piaget conseguiu concluir seu doutorado referente ao estudo sobre a epistemologia genética, ao término buscou abordar sobre o processo de escrita e seu desenvolvimento

Figura 7 – Emilia Ferreiro



Fonte: <https://pedagogiaaopedaleta.com/contribuicao-de-emilia-ferreira>

De acordo com Emilia Ferreiro e sua teoria na obra Psicogênese da Língua Escrita, a criança passa por quatro fases até que possa ser considerada alfabetizada, são essas:

- Pré-Silábica: não relaciona a letra ao som;

- Silábica: têm sua própria interpretação referente a cada sílaba a ela
- apresentada;
- Silábica-Alfabética: mistura da fase silábica, porém já identificando algumas sílabas;
- Alfabética: possui o domínio sobre as letras e as sílabas.

No construtivismo a criança não aprende por pedaços ou por etapas, é necessário que a mesma tenha acesso a um determinado conjunto de problemas que envolva diversos conceitos de maneira simultânea.

3.5 Lev Vygotsky (1896 – 1934)

Segundo Vignon e Saliba (2015) Vygotsky era psicólogo nascido em Orsha, assim como Piaget, Vygotsky não chegou a formular uma teoria, porém seu pensamento teve maior ênfase no aprendizado e sua importância da escola para a formação do conhecimento.

Figura 8 – Lev Vygotsky



Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/lev-vygotsky/>

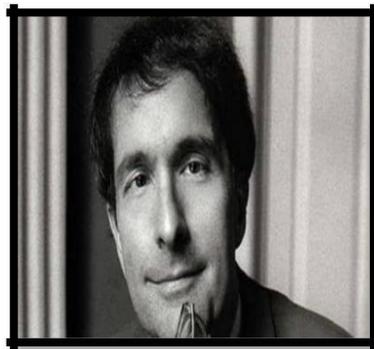
Para Vygotsky a intervenção pedagógica não ocorre de forma espontânea, considera-se um ensino de qualidade aquele que estimula a criança a compreender as habilidades as quais ela não tem total controle, buscando alcançar novos conhecimentos.

Através desta aquisição de novos conteúdos busca-se ampliar o conjunto de informações ampliando assim estruturas cognitivas do indivíduo, subsequentemente tendo controle sobre suas capacidades de reflexão e controle do seu funcionamento psicológico, pode-se dizer que o aprendizado permite despertar os processos internos de seu desenvolvimento.

3.6 Howard Gardner (1943)

Segundo Vignon e Saliba (2015) Gardner ficou conhecido por ser o cientista das inteligências múltiplas, Gardner nasceu em Scranton, Pensilvânia, vindo de uma família de judeus refugiados por consequência do nazismo.

Figura 9 – Howard Gardner



Fonte: <http://psicologiadaeducacao-portfolio.blogspot.com/2013/02/howard-gardner-1943.html>

Através de seus estudos Gardner pode concluir que há sete tipos de inteligência, sendo elas:

- Linguística: consegue aprender idiomas com facilidade;
- Espacial: manipula situações através da apreensão visual;
- Lógico - Matemática: facilidade em resolver operações matemáticas;
- Físico - Cinestésica: utiliza o corpo para solucionar problemas;

- Interpessoal: entende e compreendo o outro e seus conflitos internos;
- Intrapessoal: compreende a si mesmo e seus conflitos internos;
- Musical: facilidade ao compor, tocar instrumentos e apreciar.

4 BNCC E A ALFABETIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de uma documentação onde se estabelece as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do sujeito de modo progressivo e satisfatório nas respectivas áreas do conhecimento, trata-se de uma referência nacional.

A BNCC tornou-se obrigatória para formular os currículos e as propostas pedagógicas a serem realizadas no sistema das redes de ensino do município, têm como propósito a formação humana integral do sujeito, buscando a construção de uma sociedade justa, democrática e principalmente inclusiva.

O uso da BNCC (2017) no processo de alfabetização tornou-se um grande auxílio pedagógico, através do processo de mudanças no documento fica estabelecido que a alfabetização terá seu prazo de conclusão antecipado, sendo assim, deverá se concretizar até o 2º ano do ensino fundamental, portanto, modificando o foco do professor alfabetizador em relação as suas práticas pedagógicas atuais, tendo isso, novas práticas serão buscadas para atender as necessidades e dificuldades da criança.

Segundo a BNCC (2017) a criança precisa conhecer primeiramente o alfabeto, através deste processo será apresentado o processo de escrita, onde a criança poderá compreender, sendo assim, codificar e decodificar os fonemas em grafemas, como propósito fazer com que a criança possa desenvolver a consciência fonológica e somente a partir desse ponto pode-se considerar a criança alfabetizada, buscando concluir dentro do tempo estipulado pela BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular abrange dez competências gerais, são

elas:

- Conhecimento;

- Pensamento científico, crítico e criativo;
- Repertório cultural;
- Comunicação;
- Cultura digital;
- Trabalho e projeto de vida;
- Argumentação;
- Autoconhecimento e autocuidado;
- Empatia e cooperação;
- Responsabilidade e cidadania;

Através dessas competências citadas acima, a BNCC (2017) busca colaborar para o desenvolvimento da criança como sujeito e ser social.

5 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização para Vignon e Saliba (2015) a alfabetização é um processo progressivo e constante, devido a isso torna-se necessária a atenção total do professor alfabetizador ao acompanhar seu desenvolvimento e conseqüentemente as dificuldades enfrentadas pelo aluno durante esse processo.

5.1 A criança no ambiente escolar

O desenvolvimento da criança na Educação Infantil necessita de total acompanhamento, dedicação e incentivo, o ambiente o qual ela está inserida precisa ser incentivador para sua aprendizagem significativa através de sua interação com seus pares, promover e estimular seu raciocínio através do lúdico, buscando promover

o bem estar da criança como foco principal, o ambiente escolar torna-se um facilitador pedagógico significativo.

Baseia-se na ideia de que brincando a criança desenvolve a capacidade de imaginar, se insere na cultura e na sociedade e aprende a viver em grupo. Sozinha ou com os amigos, ela usa todos os recursos de que dispõe para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele (e sobre si mesma), organizar o pensamento e trabalhar com afetos e sentimentos. Isso tudo ocorre num grau ainda maior quando o brincar envolve o chamado faz de conta. (MOÇO, 2010, p. 38)

Segundo Vignon e Saliba (2015) a alfabetização é um processo progressivo, torna-se necessário atenção e acompanhamento constante do professor alfabetizador, o professor deve buscar e desenvolver novas estratégias para que o aprendizado do aluno continue constante e progressivo.

5.2 Como acontece a alfabetização?

Segundo Vignon e Saliba (2015) a criança precisa ser entendida a partir do que ela já tem, é necessário que o professor veja a criança como um indivíduo portador de conhecimentos prévios e a partir desses conhecimentos fazer que a criança se desenvolva, o ambiente no qual ela está inserida precisa ser estimulador como já foi dito anteriormente, através disso o professor deve pensar sobre qual sua importância no processo de alfabetização e na vida do aluno como ser e sujeito social.

5.3 Qual a real importância da alfabetização?

Segundo Vignon e Saliba (2015) a alfabetização é a passagem para um futuro melhor a certo modo, na vida do aluno a alfabetização torna-se uma preparação para o desenvolvimento pessoal do aluno, ressaltando que a alfabetização não resume-se apenas ao ler e escrever, é necessário que o aluno compreenda o que esse processo busca prevenir seu próprio insucesso escolar, possibilitando à ele plena participação social e por caminho deste torná-lo um cidadão ativo na sociedade, a alfabetização é um meio de comunicação, para uma pessoa que não é alfabetizada pode ser considerada um “cego social”.

6 CONCLUSÃO

Ao desenvolver este artigo científico, buscou-se apresentar de modo claro e objetivo a importância da prática pedagógica no início da alfabetização, observando

as principais teorias e as contribuições dos grandes pensadores da educação, alguns tentam mudar a concepção de educação, mas trata-se de um tabu a ser abordado com o passar do tempo.

Segundo a BNCC (2017) a alfabetização deverá ser concretizada até o 2º ano do ensino fundamental, de forma que o sujeito possa compreender o processo de escrita, que por sua vez trata-se do codificar e decodificar os fonemas em grafemas. A BNCC e suas competências tornou-se a certo modo obrigatória para o desenvolvimento de novas estratégias e propostas pedagógicas, como foi abordado ao desenvolver desta pesquisa.

A alfabetização tem como propósito a formação de um aluno em seu caráter, como sujeito e ser social na comunidade na qual ele se encontra inserido, por ser um processo constante e progressivo, a alfabetização necessita de estímulo e acompanhamento da família, escola e comunidade. O lúdico é um auxílio pedagógico na aprendizagem, modificando-a, de forma que se torne mais produtiva e prazerosa.

Através de pesquisas para o desenvolver deste trabalho, foi possível esclarecer a importância da alfabetização para a formação da criança como sujeito, e portanto, compreender algumas das consequências de quando ela não acontece no tempo correto ou quando acontece de qualquer maneira.

Quando a alfabetização não acontece na infância de modo correto desencadeia várias dificuldades no desenvolvimento até a fase adulta, uma delas é o analfabetismo funcional, onde mesmo adulto o sujeito não compreende textos considerados simples, não possui a capacidade de decodificar, dessa forma não possui a habilidade de interpretação de texto e como consequência não consegue realizar operações matemáticas simples, mesmo que seja considerado tecnicamente alfabetizado.

REFERÊNCIAS

Agência Senado. **Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira** [S. l.], 16 abril. 2012. Disponível em: <https://www.dci.com.br/politica/paulo-freire-e-declarado-patrono-da-educac-o-brasileira-1.286296>. Acesso em: 27 maio. 2019.

Base Nacional Comum Curricular [S. I.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 maio. 2019.

Base Nacional Comum Curricular. **Educação Infantil** [S. I.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/>. Acesso em: 27 maio. 2019.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V18, n73. Brasília, 2001. P. 11-28.

EBC, ed. (18 de setembro de 2014) Analfabetismo cai no país, mas ainda atinge 13 milhões - Consultado em 29 de maio de 2019.

Escola Educação. A teoria da aprendizagem de Lev Vygotsky. [S. I.]. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/lev-vygotsky/>. Acesso em: 27 maio. 2019.

_____. Educação Infantil: fundamentos e métodos 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P.255.

LIBÂNEO, J.C. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

Pedagogia ao Pé da Letra. **Contribuições de Emilia Ferreiro**. [S. I.]. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/contribuicao-de-emilia-ferreiro/>. Acesso em: 27 maio. 2019.

PEREZ, Gloria. **A Roda dos Expostos**. [S. I.], 1 maio 2011. Disponível em: <http://gloriaperez.com.br/a-roda-dos-expostos/>. Acesso em: 27 maio. 2019.

Portifólio - Psicologia da Educação. **Howard Gardner**. [S. I.]. 12 fev. 2013. Disponível em: <http://psicologiadaeducacao-portfolio.blogspot.com/2013/02/howard-gardner-1943.html>. Acesso em: 27 maio. 2019.

Revista de História da Biblioteca Nacional. [S. l.] **O primeiro jardim de infância** [S.l.]. 02 maio de 2011. Disponível em: <http://biolicensciatura2016.blogspot.com/2013/07/o-primeiro-jardim-de-infancia-no-brasil.html>. Acesso em: 27 maio. 2019.

ROWSON, Jonathan. **Jean Piaget**. [S. l.], 2 março. 2016. Disponível em: <https://medium.com/@jonathanrowson/the-unrecognised-genius-of-jean-piaget-78c2914e306>. Acesso em: 27 maio. 2019.

SANTOS, Daniela. Maria Montessori. [S. l.], 2 março. 2013. Disponível em: https://www.notapositiva.com/old/pt/trbestbs/psicologia/maria_montessori.htm. Acesso em: 27 maio. 2019.

SCHAEFER (1994) – Terapeuta para Reproduzir Psíquicos.

TAILLE, Yvesd L; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. PIAGET, VYGOSTKY, WALLON. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

WEISZ, Telma. O diálogo entre ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática (edição digital) 2011.

WILEY SCHAWARTZ, G.M. Emoção, Aventura e Risco – A Dinâmica Metáfora de Vários Estilos – 2002



A IMPORTANCIA DO TEXTO POÉTICO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONE FRANCISCO BARBOSA RIBEIRO – FAAG¹

TAMIRES BARBOSA OLIVEIRA – FAAG²

MARISOL GELAMOS RUIZ MORALES – FAAG³

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca do uso da poesia na alfabetização de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Tem por objetivo analisar a importância de se utilizar esse gênero no processo de alfabetização, e de que forma o uso da poesia pode ajudar a formar um leitor crítico. Buscou-se analisar o quanto esse gênero textual é conhecido e utilizado dentro das salas de aula. Foi utilizada pesquisa bibliográfica para realizar este estudo e elaborar o presente artigo, e com a pesquisa foi possível analisar e concluir o quão importante a poesia é para a alfabetização. Concluiu-se que a poesia é um excelente recurso no processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Poesia. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present article proposes a reflection on the use of poetry in the literacy of students of the first year of elementary school. It aims to analyze the importance of using this genre in the literacy process, and how the use of poetry can help to form a critical reader. We sought to analyze how much this textual genre is known and used within classrooms. It was used a bibliographical research to carry out this study and to elaborate this article, and with the research it was possible to analyze and conclude how important poetry is for literacy. It was concluded that poetry is an excellent resource in the literacy process. It was concluded that poetry is an excellent resource in the literacy process.

KEY WORDS: Literacy. Poetry. Elementary School.

¹ Aluna do Curso de Pedagogia.

² Aluna do Curso de Pedagogia.

³ Docente do curso de Graduação e Pós Graduação da Faculdade de Agudos - FAAG. Mestre em Comunicação, Mídia e Cultura pela Universidade de Marília - UNIMAR. E-mail: mgramorales@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A poesia ainda é um gênero bastante desvalorizado no contexto escolar, e por isso pode-se questionar qual a importância do texto poético no processo de alfabetização. A poesia para crianças é o brincar que elas tanto gostam, porém com as palavras. Palavras que combinadas inventam novos sentidos e constroem sons, ritmos e imagens diferentes. A criança está sempre em busca de experiências novas e interessantes e a poesia é uma forma diferente de descobrir a vida, explorando o mundo fascinante dos sons e das ideias.

É importante incentivar as crianças desde cedo a conhecerem este universo poético e apresentar-lhes livros que despertem o prazer da leitura e da escrita, ampliando as possibilidades de o aluno vir a comunicar-se e expressar-se melhor, tornando-o mais receptivo a conhecer outros gêneros literários. Como diz Lima (2012), quase não se vê mais o ensino da poesia na escola. Segundo ele a poesia não tem mais valor e nem importância, isso faz com que não haja tanto acesso a este conhecimento fascinante, a esta arte que é a poesia.

Pensando que cada criança possui uma forma de aprender e seus interesses diferem, é dever do professor apresentar todo tipo de leitura e gêneros textuais em sala de aula.

O universo da poesia é muito rico e encantador e o professor é o mediador, aquele que inicia as crianças neste mundo maravilhoso da leitura. Sabe-se que o trabalho com a leitura nessa faixa etária deve ser lúdico, prazeroso e bastante agradável, caso contrário a criança não terá interesse nenhum nessa atividade.

O professor do primeiro ano do ensino fundamental, enquanto pedagogo, ao utilizar os gêneros textuais na alfabetização, inclusive a poesia, deve ter como objetivo desenvolver em seus alunos uma consciência crítica desde cedo. Quanto mais as crianças pensarem e formarem ideias, melhor será o seu caminho no processo de alfabetização, tornando assim a escrita tão boa quanto a leitura.

O pedagogo necessita estar em busca de aperfeiçoamento e criar novas estratégias para incentivar os alunos evitando que os mesmos deixem de se interessar pela leitura e escrita, é necessário que o professor coloque em prática sua criatividade enquanto se capacita e aprende cada vez mais para dar o melhor aos alunos (NUNES, 2012).

Em alguns casos pode-se perceber que os alunos não se interessam pela leitura de poesias muitas vezes por não conhecer o gênero ou por não entender.

Diante disso, pode-se ter mais uma chance do professor tentar introduzir a poesia na vida dos alunos para que possam conhecer e enxergá-la de forma prazerosa. É preciso também saber que tipo de poesia trabalhar com os alunos, textos que estejam de acordo com sua idade e maturidade para que dessa forma o entendimento seja claro e a informação não seja descartável para os mesmos.

Segundo Cademartori (2010), além de ser um gênero textual rico em conhecimento e informações, a poesia estimula a imaginação na criança, estimula o pensamento criativo fazendo com que a mesma possa desenvolver um raciocínio extremamente rico.

A criança precisa sentir que apesar de ser uma atividade escolar, um processo de aprendizagem, a leitura e a escrita também podem ser um momento lúdico e prazeroso.

2 O PAPEL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Antigamente o pedagogo era visto apenas como a “tia” da escola que ensinava a ler e escrever sendo esse seu único papel e função. Hoje em dia se tem uma nova percepção do quanto a atuação do pedagogo é vasta e ampla.

O pedagogo deve ser preparado para atuar em qualquer ambiente onde haja uma interação educacional, podendo assumir uma sala do ensino regular de ensino como professor das séries iniciais, tendo a possibilidade de assumir um cargo na coordenação pedagógica, supervisão educacional, orientação e direção. Além, é claro, de poder atuar fora dos muros escolares como por exemplo na pedagogia empresarial ou hospitalar ou seja, onde houver qualquer prática educativa, ali pode ser instalada uma ação pedagógica (LIBÂNEO, 2005).

Quando se pensa no papel do professor enquanto pedagogo na educação, deve-se entender que o trabalho deve constituir uma ponte para que alguns objetivos sejam alcançados como por exemplo, profissionalização, melhores condições de trabalho e uma prática docente mais criativa, ativa, interventiva tendo sempre o educando como um aprendiz competente, ou seja, como protagonista.

É fundamental, o papel do pedagogo na formação leitora, no entanto, é necessário que o mesmo ouse, crie, sonhe e transforme a sala de aula junto com seus alunos em um espaço de prazer, diversão e criação. Nesse sentido, para não

correr o risco de perder de vista tais objetivos, é bom ter sempre em mente algumas ideias, como as sugeridas por Pinheiro (2000, p. 30):

Não se fixar, de modo absoluto, no que deu ou não deu certo em experiências anteriores; não buscar resultados imediatos e visíveis – nesse campo, há coisas sutis que nem sempre vemos; e ter constância no trabalho – é melhor ler diariamente um poema com seus alunos do que realizar um festival de poesia e no resto do ano ela ser esquecida.

Pode-se dizer que o pedagogo é aquele que constrói sua prática estabelecendo uma relação entre o conhecimento e ação, entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, tendo em vista sempre conseguir buscar uma transformação, pois a capacidade capaz de mudar o mundo, está na possibilidade que pode-se ter de transformar o próximo (SACRISTÁN, 1999).

Isso tudo não significa que o trabalho do pedagogo seja um trabalho fácil e tranquilo, muito pelo contrário, todos os dias ele irá encontrar desafios a superar e dificuldades para serem contornadas, é nesse momento que o mesmo deve elaborar estratégias que possam abrir os caminhos para despertar o interesse do aluno.

Retomando o pensamento para a poesia, Nunes (2012) explica que o pedagogo deve estimular a prática leitora, promovendo a aproximação do aluno com o texto poético, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilização por meio dessas leituras. Muitos professores enquanto pedagogos ainda tem um certo preconceito em usar a poesia na fase de alfabetização, mas para um trabalho de qualidade é preciso se libertar disso.

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo [...]. O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois com o veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (DRUMMOND apud AVERBUCK, 1988, p. 66-67).

Muitos dos textos utilizados no processo de alfabetização não fazem sentido e trazem vocabulário pobre, como diz Santos (2008), que não trazem nenhum desafio as crianças e muito menos nutrem seu conhecimento. Não é o caso, por exemplo, das parlendas, que são ótimas para a alfabetização, além de fazer parte

das brincadeiras orais das crianças. Esse tipo de texto de memória possui elementos que facilitam a reflexão sobre a escrita, entre outros pontos positivos.

Faz-se necessário ir além, ampliar o repertório textual na alfabetização e oferecer diferentes gêneros, mais elaborados, com mais complexidade nas atividades de leitura e escrita. Quando se oferece bons modelos de textos para nossos alunos, ampliamos suas possibilidades de aprendizagem.

3 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

No século XVII a literatura já era presente na vida das crianças europeias, porém no Brasil ela só chegou no século XIX ainda que fosse de maneira vaga.

A literatura brasileira infantil começou a ser conhecida apenas em meados a proclamação da república, como Coelho (1991) explica, o Brasil iniciou uma jornada rumo ao progresso econômico, a independência política e a conquista cultural que o colocaria entre as nações civilizadas durante a primeira metade do século XIX.

Inicialmente os livros que eram encaminhados para as crianças lerem aqui no Brasil, eram traduções de livros estrangeiros que nem sempre eram traduzidos inteiros, o que dificultava muito que os leitores pudessem pronunciar o que estava escrito e até mesmo entender.

Cunha (1999, p. 23) nos diz que “No Brasil, como não podia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”.

Sobre os livros que contribuíram para a origem e desenvolvimento da Literatura infantil brasileira, Arroyo (1968) explica que alguns dos grandes livros da literatura escolar brasileira que se destacaram foram *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac, *Saudade de Tales de Andrade*, e *Nariz Arrebitado* de Monteiro Lobato. No entanto entre os autores de maior ênfase na literatura infantil brasileira com a criação de livros para os pequenos, pode-se destacar de maneira especial e marcante, José Bento Renato Monteiro Lobato. Não obstante é considerado por Cunha (1999) o pioneiro nesta área, afirmando que foi somente com Monteiro Lobato que de fato a literatura infantil teve início no Brasil. Além de ser um dos mais conhecidos escritores da literatura infantil, Monteiro Lobato foi inspiração para grandes escritores que temos hoje no mesmo ramo.

Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, vozes pioneiras e premiadas da Literatura Infantil contemporânea que se lançaram no mercado nos anos 70. Como Lobato, muitos dos novos escritores têm respeito para com os jovens leitores, apostam na sua inteligência, acreditam que vale a pena estimulá-los a pensar, a discutir, a ver a realidade com um olhar crítico (SILVA, 2009, p.106).

Segundo Coelho (1991) o desenvolvimento da literatura infantil no país não seria a mesma coisa sem Monteiro Lobato e suas obras, principalmente se destaca a obra *Narizinho Arrebitado*, *Segundo Livro de Leitura para Escolas Primárias*, lançado em 1921 onde, sem nem que ele mesmo soubesse, com ele estava sendo consolidada a Literatura Infantil Brasileira.

Embora estreando na literatura escolar com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à Imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional: a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e lingüísticos que renova inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. “Fase essa expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil.” (ARROYO, 1968, p. 202).

Pode-se entender então que apesar da literatura infantil ter começado a ser introduzida no Brasil em meados do século XIX, foi apenas na primeira metade do século XX, com Monteiro Lobato, que a mesma foi renovada e melhorada. Além de escrever histórias ele contribuiu também para que os brasileiros tivessem acesso as obras europeias, segundo Coelho (1991, p. 231) “O trabalho de Lobato como tradutor foi extremamente fecundo: através dele obras importantes tornaram-se acessíveis aos leitores brasileiros”. Além de traduzir ele adaptava o roteiro, como explica Lajolo e Zilberman (2003, p. 69) “A opção, nesses casos, foi pela simplificação do enredo original, como faz em *Alice no país das maravilhas* e *Alice no país dos espelhos* ambas, de Lewis Carroll”.

Foi apenas no final da década de 70 que os autores nacionais começaram a ser realmente valorizados e dessa forma os títulos brasileiros passaram a ser mais conceituados e reconhecidos, começaram a ganhar força e isso proporcionou um aumento tanto de obras quanto de autores da literatura infantil brasileira. É importante salientar que tal valorização e aumento nesse mercado só foi possível porque nessa época acontecia a modernização do país e expansão das escolas, e

dessa forma a indústria de livros teve sua base firmada já que as escolas necessitavam cada vez mais de livros. Foi o momento propício para que a literatura infantil se solidificasse e o momento foi muito bem aproveitado. Todos os lados ganharam, literatura e ensino tiveram seus laços ainda mais fortes, laços este que até os dias de hoje é extremamente necessário para que haja um bom aprendizado dos alunos nas escolas (SILVA & RISSO, 2012 p.16).

Como objeto que provoca emoções, dá prazer e diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

Para Silva (1991), a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. A literatura infantil é uma fonte saudável de alimento para a imaginação infantil. Ela se apresenta como veículo criador e socializável da linguagem e dos valores que nos identificam. As crianças podem buscar na literatura, uma maneira de manifestar seus sentimentos e conhecimentos identificando-se com a leitura, pelo prazer que a leitura proporciona.

4 A POESIA NA ESCOLA

Para que haja a apreciação da poesia em sala de aula, faz-se necessário que o professor o apresente esclarecendo sua origem, as tradições utilizadas pelos poetas que os escreveram, o que pensavam e sentiam, as variadas manifestações de sua cultura. Outro ponto a se pensar é que a mesma não pode ser um texto para servir de pretexto na alfabetização. Deve haver sensibilidade e valorização da poesia unindo-a a outras linguagens e possibilidades, percebendo a beleza e a harmonia textual.

Para isso, faz-se necessário entender-se a poesia como um todo, iniciando de seu conceito.

4.1 Conceito de Poesia

A palavra poesia vem do latim *poesis*, significa a manifestação da beleza ou de um sentimento estético por meio das palavras, sendo que pode ser formada por prosa ou verso. Apesar de não haver uma data certa para o surgimento da mesma,

foram encontradas inscrições hieroglíficas egípcias que datam de 2600 a.C., elas são consideradas as primeiras manifestações poéticas registradas.

A poesia é uma das sete artes tradicionais e retrata a realidade sob a perspectiva de imaginação do autor e também do leitor. A arte de poetizar, permite exprimir sentimentos retraídos por meio da utilização de palavras e recursos linguísticos (MOTTA, 2013).

A poesia é capaz de sensibilizar o ser humano, e nesse sentido evidencia-se a importância de trabalhar o gênero em fase escolar, para tanto deve ser levado em conta tanto a recepção quanto às contribuições da mesma para essa nova concepção leitora.

A poesia não pode, nem deve ser um luxo para alguns iniciados: é o pão cotidiano de todos. Uma aventura simples e grandiosa do espírito (MENDES, 1972, p. 165 apud PINHEIRO, 2007, p.17).

Dentro da literatura encontramos diversos gêneros textuais, cada qual com suas características específicas, e a poesia deve ser considerada em uma sala de aula pois, segundo Costa (2013), é um gênero rico em vários aspectos, tais como: está intimamente ligada a construção de pensamento do homem, está inserida em todos os povos mesmo que os mais primitivos, se afirma na arte juntamente com a música e a dança, além é claro de todos os seus fatores de construção como por exemplo aliterações, metonímias, metáforas, rimas. O texto poético é uma ótima opção para professores que querem trabalhar com textos significativos, visto que os poetas buscam transmitir seu pensamento, cultura, meio social e sentimentos no momento em que está escrevendo.

Diante disso torna-se indispensável uma reflexão sobre a abordagem da poesia em sala de aula, bem como conhecer os caminhos percorridos pelos professores nesse processo de aprendizado.

Nelly Novaes Coelho (2000, p.46) defende que a literatura infantil pertença às duas categorias tanto a arte como a ação educativa. A própria Cecília, poeta e educadora pretendia em seu trabalho com a poesia, dar um sentido que atentasse para o significado das palavras e da mensagem que a sua poesia, dirigida às crianças, não fosse destituído de esvaziamento tanto de sentidos quanto de elementos que propiciasse uma decodificação de valores e sentimentos que educassem as crianças, marcada pelos ideais da escola moderna.

Ah! tu, livro desprezioso, que na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu pelo qual se encantou, e sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o seu prestígio será, na verdade, imortal. Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura, para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva sua influência, fique carregando para sempre, através da vida essa, paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação (MEIRELES, 1975, p. 28).

A literatura infantil deve estar marcada pelo interesse literário e deve, também, propiciar à criança o exercício da imaginação, exemplos de moral e momentos de prazer espiritual além de destacar o belo. É um livro de literatura infantil, portanto, aquele que reúne essas características. A partir disso, para se escrever ao público infantil preconiza-se que é necessário antes conhecer a criança em suas características de desenvolvimento e pensamento, distinguindo os interesses dos adultos dos interesses infantis.

Outros nomes como Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes, José Paulo Paes merecem destaque no cenário da poesia infantil brasileira, por terem conseguido com a poesia estabelecer um elo mais leve, mais divertido, com várias possibilidades em sua forma, linguagem, e modo de dizer o mundo o real e o possível de ser imaginado pela criança.

4.2 A Poesia Como Meio De Alfabetização

Compete à escola propiciar um espaço de conhecimento, auxiliando o aluno a aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras, a fim de poder construir, progressivamente sua história de leitor, desenvolvendo autonomia face ao conhecimento.

Durante muito tempo, acreditou-se que a repetição e a memorização ensinavam a ler e escrever, ou seja, escrever bastante, copiar letras repetidas vezes para treinar era o segredo da alfabetização, mas como Ferreiro (1999) diz, a alfabetização não é um processo mecânico e automático, muito menos aprendido apenas na escola.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro, 1999, p. 23).

O trabalho com poesias na alfabetização pode acontecer de formas distintas, de maneira a ativar diferentes áreas do conhecimento, isto é, desde o reconhecimento da repetição de um fonema, até o sentido estabelecido pela repetição do mesmo. Com isso, atividades variadas podem ser desenvolvidas com as poesias, tendo objetivos distintos, para atingir alunos em diferentes fases de aprendizagem. A maneira como a aula for conduzida poderá fazer com que os alunos se apaixonem por poesia, ou simplesmente a detestem (TRES & IGUMA, 2015).

A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem (FILIPOUSKI, 2009, p. 338).

A formação do leitor inicia-se no âmbito escolar e se processa em longo prazo e por isso, é essencial desenvolver um trabalho que garanta ao aluno leitor situações ao qual “o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar” Silva (1991, p.80).

A poesia, no entanto, requer sensibilização, que deve ser absorvida primeiramente pelo docente a fim de que possa transmitir para seus alunos. O professor, dessa maneira, pode vir a influenciar positivamente ou não seus alunos e se o próprio não cultivar a prática da leitura dificilmente conseguirá desenvolvê-la em sala de aula.

O trabalho com poesia na escola ajuda os aprendizes a aperfeiçoarem o vocabulário, a leitura, a linguagem oral, a entrarem em contato com a cultura e atingirem o universo da infância, estimulando desde cedo a consciência crítica de leitor (TRES & IGUMA, 2015).

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da Literatura como forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas. (BALDI, 2009, p. 8).

Já não se pode pensar o ensino da escrita desconectado da leitura. Para ler um texto não basta identificar as letras, sílabas e palavras, faz-se necessário buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

Pode-se perceber que a poesia não é um gênero amplamente utilizado em sala de aula, se comparado a outros como os contos e, no caso da alfabetização, as quadrinhas, pois na maioria das vezes a poesia é considerada um conteúdo sem significado. Mas, para que a poesia possa ser trabalhada ela exige sensibilização, ela deve ser absorvida primeiramente pelo professor para que ele possa sentir o que a poesia transmite e só assim ele poderá trabalhar com ela em sala de aula (TRES & IGUMA, 2015).

Segundo o mesmo autor, a poesia pode ser definida como o modo como cada indivíduo entende o ser e o estar de si mesmo em relação com o mundo exterior, ela abre portas do mundo por meio da linguagem musical e poética que inspira os alunos. Com sua ludicidade ela faz com que o leitor desenvolva em si novas experiências mentais e existenciais, muito diferente das influências que as tecnologias têm sobre as vidas dos alunos nos dias atuais.

Pode-se verificar as propriedades motivadoras da poesia em exemplos como os citados abaixo.

Nas poesias de Vinícius de Moraes, mais especificamente na obra A Arca de Noé, os textos são engraçados e retratam a simplicidade da vida dos animais.

A ARCA DE NOÉ

Sete em cores, de repente
O arco-íris se desata
Na água límpida e contente
Do ribeirinho da mata.

O sol, ao véu transparente
Da chuva de ouro e de prata
Resplandece resplendente
No céu, no chão, na cascata.

E abre-se a porta da Arca
De par em par: surgem francas
A alegria e as barbas brancas
Do prudente patriarca

Noé, o inventor da uva
E que, por justo e temente
Jeová, clementemente
Salvou da praga da chuva.

Tão verde se alteia a serra
Pelas planuras vizinhas
Que diz Noé: "Boa terra
Para plantar minhas vinhas!"

E sai levando a família
A ver; enquanto, em bonança
Colorida maravilha
Brilha o arco da aliança.

Ora vai, na porta aberta
De repente, vacilante
Surge lenta, longa e incerta
Uma tromba de elefante.

E logo após, no buraco
De uma janela, aparece
Uma cara de macaco
Que espia e desaparece.

Enquanto, entre as altas vigas
Das janelinhas do sótão
Duas girafas amigas
De fora as cabeças botam.

Grita uma arara, e se escuta
De dentro um miado e um zurro
Late um cachorro em disputa
Com um gato, escouceia um burro.

A Arca desconjuntada
Parece que vai ruir
Aos pulos da bicharada
Toda querendo sair.

Vai! Não vai! Quem vai primeiro?
As aves, por mais espertas
Saem voando ligeiro
Pelas janelas abertas.

Enquanto, em grande atropelo
Junto à porta de saída
Lutam os bichos de pêlo
Pela terra prometida.

"Os bosques são todos meus!"
Ruge soberbo o leão
"Também sou filho de Deus!"
Um protesta; e o tigre - "Não!"

Afinal, e não sem custo
Em longa fila, aos casais
Uns com raiva, outros com susto
Vão saindo os animais.

Os maiores vêm à frente
Trazendo a cabeça erguida
E os fracos, humildemente
Vêm atrás, como na vida.
Conduzidos por Noé
Ei-los em terra benquista
Que passam, passam até
Onde a vista não avista.
Na serra o arco-íris se esvai...
E... desde que houve essa história
Quando o véu da noite cai
Na terra, e os astros em glória

Enchem o céu de seus caprichos
É doce ouvir na calada
A fala mansa dos bichos
Na terra repovoada.

É proveitoso ressaltar também que construir um cantinho para fixar vários tipos de poesia pode ser um método eficaz para o incentivo da leitura e interpretação

poética, pois quanto mais se lê, mais se aprende e cria o hábito da leitura não só de poesia como de outros tipos de textos. Pinheiro (2002, p. 26) afirma que:

Improvisar um mural, onde os alunos, durante uma semana, um mês, ou o ano todo colocam os versos de que mais gostam (...) de qualquer época ou autor, são procedimentos que vão criando um ambiente (...) em que o prazer de lê-la passa a tomar forma.

Atualmente, entende-se que as atividades precisam ser significativas, produtivas e desafiadoras, segundo Naspolini (2010), ser significativa quando propõe um desafio para o aluno enfrentar e encontrar a solução com a interação de seus colegas, ser produtiva revela o conhecimento já construído com aquele que ele está construindo e ser desafiadora propor que o aluno modifique um conhecimento que já tem. O trabalho com a poesia na sala de aula oportuniza ao professor tratar com um texto divertido, desafiador e que aciona o conhecimento prévio de seu aluno. O gosto pela leitura surge a partir da exploração total dos livros.

As autoras Borges e Goulart (2007, p. 10) procuram transparecer a importância da formação leitora do ser humano em todas as suas dimensões.

Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. Diferentes formas de expressão como [...] literatura (prosa e poesia). E por que estão presentes na unidade escolar? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos. Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens.

Escritores como Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, Sérgio Caparelli, Elias José, Rosena Murray, Manuel Bandeira e Carlos Drummond têm poesias muito significativas que podem ser utilizadas no processo de alfabetização.

É extremamente importante que a prática da leitura seja diária e sempre acompanhada pelo professor e pela família em casa, isso fará com que a criança cultive a leitura e a audição para a poesia. A poesia deve ser para a criança na fase de alfabetização mais uma brincadeira, uma espécie de jogo que apresente como recursos formais imprescindíveis as onomatopeias, rimas, repetições, paralelismo, contrassensos e jogos sonoros (NUNES, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, buscou-se abordar a poesia, a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, e como este gênero textual pode ser importante para o processo de alfabetização da criança.

A literatura infantil sempre foi vista com bons olhos perante os educadores e estudiosos dessa área, é uma parte da literatura extremamente rica e pode-se afirmar, depois de muitas pesquisas, que a literatura sempre fez e faz parte da vida e da educação do ser humano, não só em sala de aula, mas por ser algo que está presente todos os dias. A literatura infantil é onde o ser humano tem seu primeiro contato com o universo da leitura.

Desde crianças é necessário usar a imaginação, estimular os pensamentos e desenvolver nossas relações com o próximo, e por meio da leitura conseguimos obter tudo isso, além é claro de formar um pensamento crítico desde cedo na criança.

Por muitas vezes, esquece-se de que a leitura não é apenas ler as letras em um papel. No processo de alfabetização, a primeira coisa que a criança aprende é a ler, ela já lê a expressão no rosto da mãe, lê seu próprio corpo quando bebê e vai lendo cada vez mais até se descobrir por inteiro, todos esses processos são naturais, vão acontecendo de forma natural com a criança e a escola deve partir das experiências que a criança já tem para dar continuidade ao processo de alfabetização.

Por meio de pesquisas realizadas para a realização deste artigo, também pode-se chegar à conclusão de que a leitura deve ser algo de extremo prazer para a criança, tal qual um vídeo game o é, quando ela se encontra no primeiro ano do ensino fundamental. A sua imaginação deve ser estimulada o tempo inteiro, não importando se é um momento de leitura individual ou se alguém está fazendo uma leitura para a sala. Não menos importante, é que o professor consiga encantar as crianças, faz-se necessário que ele mesmo sinta prazer e alegria lendo aquela poesia para que possa transmitir esse encantamento para as crianças, caso contrário elas perceberão o desinteresse do próprio professor e dessa forma também não se preocuparão em prestar atenção ou se interessar pela poesia que lhes foi apresentada.

Também é importante que a leitura, além de prazerosa, seja feita com um propósito, a leitura feita apenas por ler, sem nenhum objetivo, desinteressa a criança. Isso geralmente acontece por falta de planejamento, o professor não preparou sua aula corretamente e então pega um livro aleatório na biblioteca e decide lê-lo para os alunos. Os alunos ao perceberem que o professor mal conhece ou se interessa pelo livro, também não irão se concentrar e nem se interessar. O professor é a porta de entrada para os alunos começarem a apreciar mais as histórias. Como mediador ele deve ser aquele que busca diferentes estratégias a fim de ajudar os alunos a superarem suas dificuldades.

Pode-se então concluir, o quão importante é a poesia para essa faixa etária, como ela é rica e o quanto pode contribuir no processo de alfabetização por, muitas vezes, ser construída com rimas e musicalidade, o que facilita o entendimento e a aquisição de linguagem para a criança, além é claro, de ser extremamente importante no processo de criação de pensamento crítico da criança, que quando for adulto poderá exprimir suas ideias e elaborar meios para resolver seus problemas usando sua imaginação e seu pensamento.

A poesia causa marcas em qualquer um que a lê, seja adolescente ou criança, traz uma grande sensibilização para quem a aprecia, mas para que essas apreciações sejam sempre positivas, como já foi dito, faz-se necessário que o professor demonstre o encantamento que a mesma lhe proporcionou, isso não exclui o papel do leitor e do que ele vai sentir ao ler aquela poesia, é um trabalho que será construído pelo aluno juntamente com o professor.

Quando uma criança lê uma poesia, ela leva para dentro de si e a partir daquilo que leu pode pensar no mundo em que vive, pode questionar os problemas da sociedade e da comunidade a sua volta, até mesmo os problemas encontrados na escola.

Pode-se concluir então, que a poesia é um gênero textual muito importante em todas as faixas etárias e que se utilizado corretamente em sala de aula pelo professor, pode promover muito aprendizado no processo educacional visando o crescimento estético, crítico e literário bem-sucedido daquela criança. Podemos concluir também, que sem o professor como mediador dessa leitura, os alunos não terão em quem se inspirar, o professor será aquele que apresentará a poesia para às crianças e irá incentivá-los e mostrar como aquele mundo é encantador e o quanto pode ser enriquecedor.

O papel do professor enquanto pedagogo vai muito além de entrar na sala de aula e “passar” um conteúdo que já está escrito em uma apostila, é necessário abordar estratégias para que as crianças aprendam cada uma com sua individualidade e possam sempre relacionar o que aprendem com o mundo em que vivem, é assim que começa a ser criado o pensamento crítico.

Pode-se entender e concluir que todos os incentivos que o professor enquanto pedagogo buscar em sala de aula, inclusive utilizando a poesia, serão para o bom desenvolvimento de seus alunos, tanto cognitiva quanto físico e emocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AVERBUCK, Lígia Marrone. **A poesia e a escola**. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**; uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Novaes Nelly. **Literatura infantil: teoria e análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Fe. **Aspectos Da Poesia**. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/4183909>>. Acesso em: 14 maio 2019.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzalez (et. al.). _24 ed._ São Paulo: Cortez. 1995

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Jair Bontempo de. **A Poesia: Sociedade, Leitura, Interpretação e Ensino**. Revista Ícone, vol. 9, Janeiro de 2012.

MEIRELLES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1975.

MOTTA, Carlos Eduardo P. **Poesia**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/literatura/poesia/>>. Acesso em: 14 maio 2019.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por Tijolo: Prática de Ensino de Língua Portuguesa**: 1ª ed. São Paulo: FTD, 2010.

NUNES, Neudiran G. **O Ensino Da Poesia Na Sala De Aula**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-poesia-na-sala-de-aula/99936/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

PINHEIRO, Hélder (org.). **Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2000.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2.ed., João Pessoa: Idéia, 2002.

SACRISTÁN, G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Julio César Furtado. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Giselle T.; RISSO, Luciana. “**Conta outra vez**”. Literatura Infantil na Escola. Disponível em: <<http://web.unifil.br/pergamum/vinculos/000007/00000799.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2019.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cênone, 2009.

TRES, Thanisa Aparecida de S. C. de D.; IGUMA, Andréia de O. **A Importância da Poesia Na formação Do Leitor**. Disponível em: <https://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n20/artigos/2.pdf>. Acesso em: 08 maio 2019.



A MÚSICA COMO ELEMENTO FACILITADOR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ¹

Carolina Silvério Correa FAAG²
Isabel Maria de Souza Vieira FAAG³
Eliane Morais de Jesus Mani FAAG⁴

RESUMO

A aquisição da leitura e da escrita é uma das principais competências a serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Diversos esforços e recursos são utilizados na promoção da alfabetização sob a perspectiva do letramento. Alfabetizar letrando supõe a aprendizagem da língua por meio dos gêneros textuais e suas práticas sociais. Nesse contexto a música enquanto linguagem pode representar um instrumento facilitador no processo de alfabetização. O problema de pesquisa que norteou este estudo se concentrou no seguinte questionamento: De que modo a música pode ser utilizada como estratégia de ensino para que os alunos avancem na aprendizagem, em especial na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental? Assim, como objetivo principal buscou-se identificar se a música pode ser utilizada como instrumento potencializador das aprendizagens e das práticas em alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Já, como objetivos específicos pretendeu-se analisar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; compreender de que maneira a música está inserida nas propostas de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental; bem como, identificar se a música é utilizada como recurso pedagógico nas práticas de ensino em alfabetização nos anos iniciais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Em termos gerais, destaca-se que a música enquanto linguagem e gênero textual é um instrumento enriquecedor para a aprendizagem lúdica e significativa. Insta salientar que a música é uma linguagem que permeia todas as atividades humanas constituindo-se como um gênero potencializador de práticas sociais de leitura e escrita.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Ensino Fundamental. Música.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção de título de graduação na licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos - FAAG.

² Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG. E-mail: karol_maisdomesmo@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG. E-mail: isabelmazinha@gmail.com

⁴ Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutoranda e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. E-mail: eliane.mani@faag.com.br.

ABSTRACT

The acquisition of reading and writing is one of the main competencies to be developed in the early years of elementary school. Several efforts and resources are used in the promotion of literacy from the perspective of literacies. Literacy presupposes language learning through textual genres and their social practices. In this context, music as a language can represent a facilitating tool in the literacy process. The research problem that guided this study focused on the following question: How can music be used as a teaching strategy for students to advance in learning, especially in literacy in the early years of teaching Fundamental? Thus, the main objective was to identify whether music can be used as a potentializing tool for learning and literacy practices in the early years of elementary school. As a specific objective, it was intended to analyze the conception of literacy in the perspective of literacies; Understand how music is inserted in teaching proposals for the initial years of elementary school; As well, to identify whether music is used as a pedagogical resource in literacy teaching practices in the early years. For this purpose, a bibliographic research was carried out, with a qualitative approach. In general terms, it is noteworthy that music as language and textual genre is an enriching instrument for playful and meaningful learning. It urges to emphasize that music is a language that permeates all human activities, constituting itself as a potentializing genre of social practices of reading and writing.

Keywords: Reading and writing. Elementary School. Music

1 INTRODUÇÃO

Historicamente o ser humano usa a música para se expressar, comunicar suas crenças, suas marcas culturais, costumes, entre outros. Assim, por meio dela vivenciamos intensamente emoções, alegrias, tristezas, ou outros inúmeros sentimentos. Desse modo, todas as pessoas, desde a mais tenra idade, reagem a estímulos musicais.

As diretrizes educacionais no Brasil têm se modificado sobremaneira nas últimas décadas, alinhando-se às perspectivas e necessidades contemporâneas quanto ao modo de vida das pessoas, as transformações tecnológicas e de informação, indicando, entre outros aspectos, que a música pode ser usada como ferramenta facilitadora da aprendizagem, incluindo repertório de linguagem, ritmo, rima, movimento brincadeiras de faz de conta, entre tantas outras possibilidades, entrelaçando corpo, emoção e linguagem. Toda atividade humana se realiza a partir das práticas sociais, sob a mediação de linguagens diversas. Com essas práticas a pessoa interage consigo mesmo, bem como com outros indivíduos, constituindo-se como seres sociais (BRASIL, 2017).

O ensino fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, com duração de nove anos, constitui-se o nível de ensino com maior durabilidade, atendendo alunos entre 6 e 14 anos e tem como objetivo a formação integral do sujeito como condição para a garantia da cidadania. No ensino fundamental valoriza-se as situações lúdicas de aprendizagem, promovendo a necessária articulação e continuidade das experiências vivenciadas na educação infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização e garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, que dentre outros, está o direito a serem alfabetizados na idade certa (BRASIL, 2017).

A alfabetização consiste no processo de aquisição da língua escrita, isto é, na aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita. Etimologicamente a palavra alfabetizar engloba o processo de aquisição do alfabeto. Embora a literatura pontua que para o processo de alfabetização, tanto o conceito pedagógico quanto o etimológico apresentam uma definição muito simplista do que realmente é o processo de aquisição da leitura e da escrita. Atualmente, a alfabetização passou a ser concebida sob o viés do letramento, que consiste em ensinar a criança ler e escrever por meio dos gêneros textuais reais se apoiando nas práticas sociais em que a escrita e a leitura se tornam reais e não meramente objeto do conhecimento escolar, mas de leitura e apropriação de mundo (SOARES, 2012).

O processo de alfabetização em uma proposta de letramento valoriza os mais diversos gêneros textuais e as práticas sociais reais de leitura e escrita vinculadas a estes textos. Nesse contexto, a música ganha espaço, pois trata-se de uma linguagem presente no cotidiano das crianças, e a escola deve fomentar a aprendizagem a partir das vivências e da realidade de seus estudantes. Assim, enquanto gênero textual a música deve ser explorada no contexto escolar constituindo-se em repertório do vocabulário das crianças (HUMMES, 2004).

No Brasil muitos esforços são empregados na busca da erradicação do analfabetismo, sobretudo o analfabetismo funcional, que ainda ocupa um percentual alarmante. Sobre essa questão, pesquisas apontam déficits muito elevados nos quesitos leitura, interpretação e produção escrita da população. Ainda, é importante mencionar que por muitas décadas métodos e abordagens diversas foram adotadas em prol da alfabetização da população (SOARES, 2012).

O problema de pesquisa do presente estudo se apoiou no seguinte questionamento: De que modo a música pode ser utilizada como estratégia de ensino

para que os alunos avancem na aprendizagem, em especial na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental?

A partir da indagação destacada teve-se como objetivo principal identificar se a música pode ser utilizada como instrumento potencializador das aprendizagens e das práticas em alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Já, como objetivos específicos pretendeu-se analisar a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; compreender de que maneira a música está inserida nas propostas de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental; e, identificar se a música é utilizada como recurso pedagógico nas práticas em alfabetização nos anos iniciais.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2011) a pesquisa bibliográfica tem como mote proporcionar respostas aos problemas encontrados no contexto cotidiano, buscando analisar e compreender determinados fenômenos. “Na realidade a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2011, p.17).

A pesquisa qualitativa é uma investigação científica que enfatiza o caráter subjetivo de um estudo analisado, dando ênfase às suas particularidades. Assim, em uma pesquisa de abordagem qualitativa as respostas não são objetivas, e não tem como proposta quantidades como resultado, mas sem entender o comportamento do que foi escolhido para realização da mesma, compreendendo que o objetivo do estudo é entender o porquê de certas coisas tendo-se como foco principal a abordagem e não meramente um conjunto de resultados (GIL, 2011). Ainda, como instrumento para coleta de dados foram analisados a literatura atual que versa sobre o tema.

Pela importância da pesquisa bibliográfica com base no conhecimento científico produzido academicamente, destaca-se a conceituação de Severino (2007, p. 122), que menciona que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

A música pode ser instrumento facilitador na alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que a música é um gênero textual que circunda nas mais diversas esferas sociais, sem mencionar o cunho artístico e cultural que revela a identidade e

história dos grupos sociais. A música enquanto construção social é constituída de sonoridade, entonação, rimas o que é bastante favorável às práticas lúdicas características do processo de alfabetização.

Na sequência evidencia-se a fundamentação teórica que respalda a presente pesquisa.

2 ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PASSOS PARA AQUISIÇÃO DE UMA APREDIZAGEM PARA A VIDA

Em suas relações com o mundo o ser humano interpreta o que está ao seu redor produz sentidos e se manifesta por meio de diferentes linguagens, articuladas com os conhecimentos construídos historicamente pelo homem. Assim, as linguagens devem ser compreendidas como um produto das práticas sociais, das manifestações culturais individuais e coletivas e pelas relações influenciadas e permeadas pela cultura (BRASIL, 2017).

O conhecimento das línguas, da arte e das diferentes culturas inserem o sujeito na sociedade e possibilitam a interação entre as pessoas, pois além do caráter expressivo as linguagens promovem a comunicação.

No contexto escolar, os componentes curriculares da área das Linguagens concentram-se nos estudos dos processos de produção de sentido por meio de representação, interpretação e expressão dos saberes linguísticos e das manifestações corporais e artísticas das mais diversas culturas (BRASIL, 2017).

O estudo da Língua Portuguesa sustenta-se nas discussões teórico-metodológicas contemporâneas que concebe como objetos do processo de ensino aprendizagem da língua o texto e os gêneros textuais. O trabalho com os gêneros textuais preconiza a análise do texto e da situação discursiva da qual ele é produzido, e também procura o sentido sociocultural da língua, “ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Nessa perspectiva de ensino, a alfabetização é entendida sobre o novo viés, partindo de situações comunicativas, na utilização de gêneros textuais postos em circulação nas interações verbais reais. É portanto, uma alfabetização imersa na cultura existente, na qual o sujeito está inserido e dela faz parte enquanto protagonista. Essa aprendizagem é mediada pela escrita, meio pelo qual o indivíduo se posiciona, exercendo sua cidadania.

[...] entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Ser ou estar alfabetizado, nos moldes da experiência em leitura e escrita por meio dos textos significa “é poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita” (FERREIRO, 2006).

O estudo em Língua Portuguesa se sustenta na compreensão das representações linguísticas e de seus múltiplos usos sociais, pois a língua é adquirida nas relações sociais muitos antes da criança entrar na escola, sendo assim, a criança já possui domínio da língua em situações cotidianas de interação, nas quais ela se expressa e se comunica por meio da língua com as pessoas de sua convivência.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p.57).

Sendo assim, busca-se de desenvolver a capacidade de produzir textos, orais ou escritos que se adequem as mais diferentes situações discursivas de comunicação. Estimulando desse modo a interação entre os estudantes e a língua escrita nos mais variados contextos, deve estar inserida numa tríade entre o aluno que aprende, o professor que ensina e o objeto sobre o qual se pode pensar. Assim, a aprendizagem se converte em apropriação de um novo objeto de conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

São destacados a seguir aspectos que tratam sobre o processo de aquisição da leitura e escrita.

2.1 O Processo de Aquisição da Leitura e Escrita

No processo de alfabetização inicial as crianças devem ser expostas a atividades que sejam situações-problemas desafiadores para elas, ou seja, atividades que agregam graus de dificuldade, porém possíveis de serem realizadas. Todavia, para tal é fundamental que o professor conheça o processo de hipóteses construção da escrita dos alunos de sua turma (BRASIL, 2017).

As situações problematizadoras devem ser apresentadas diariamente para os alunos para que eles reflitam sobre a natureza, especificidade e regularidades do sistema de escrita alfabética, até compreenderem de que forma acontece a correspondência som-letra, ou seja, a consciência fonológica. Cabe mencionar, que quando se refere a consciência fonológica, trata-se da descoberta do fonema, essencial ao processo de alfabetização inicial e não do método fônico em si (FRITH, 1985).

Segundo Frith (1985), a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita compreende um processo interativo constituído por três fases: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na fase logográfica a criança lê de maneira visual direta, pois a palavra é reconhecida como uma imagem. Assim, as palavras conhecidas pertencentes ao seu vocabulário de visão (rótulos, *slogans*, logotipos, entre outros), de modo que a referência para os leitores iniciantes são as características gráficas das palavras e não a ordem hierárquica das letras. Desta feita, o reconhecimento, ou seja, a leitura inicial das palavras depende do contexto, das cores e formas em que o texto está apresentado, a exemplo, a criança pode ler logograficamente o rótulo *Coca-Cola*, de maneira que se as vogais forem trocadas de lugar, mantendo-se o mesmo *layout* gráfico, isso não interferirá na leitura (FRITH, 1985).

Na fase denominada por Frith (1985) de alfabética, a criança inicia o processo de conhecimento sobre as regularidades da escrita alfabética, exigindo dela a consciência dos sons que formam a fala. Inicia-se, então, o processo de correspondência entre o fonema e o grafema. Neste ponto a criança já é capaz de decodificar palavras novas e escrever algumas palavras mais simples.

Em um primeiro momento, se aprende as regras mais simples (decodificação sequencial) e, depois as regras contextuais (decodificação hierárquica). Com isto, a criança consegue, por exemplo, ler 'sapo' sem alterar a sonorização dos fonemas, estabelecendo a real correspondência com os grafemas, mesmo que altere a sonorização do fonema /z/ na palavra "casa" devido à letra [s], já é capaz de corrigir

em seguida, dependendo como palavra está apresentada, se está em um texto ou isolada (FRITH, 1985).

No momento em que a criança consegue analisar as palavras em unidades ortográficas que são os grupos de letras e morfemas, sem realizar a conversão fonológica, podemos considerar que ela se encontra na fase ortográfica, pois estas unidades já estão armazenadas no léxico (FRITH, 1985).

De acordo com Frith (1985) a criança realiza a leitura e a escrita de palavras de forma automática. Nesta fase, temos uma fusão da fase logográfica (reconhecimento iconográfico) com a fase alfabética (habilidade de análise fragmentada).

Nessa mesma lógica, Ferreiro e Teberosky (1986) postularam que a aquisição da escrita passa pela fase pré-silábica, silábica e alfabética.

Essa construção segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos, a saber: 1º) distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o aspecto qualitativo (variedade de letras) e o aspecto quantitativo (quantidade de letras). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; e, 3º) fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e concluído no alfabético. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985).

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som) (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Os gêneros textuais privilegiados nesta etapa de alfabetização são os textos que se compõem o patrimônio cultural da infância. São eles: listas, parlendas, convites, cantigas, poemas, quadrinhas e músicas. A escolha por estes gêneros em detrimento de tantos outros, se dá pelo fato de serem textos mais adequados ao ensino-

aprendizagem e ao interesse dos pequenos, pois permitirão o reconhecimento de sua natureza e especificidade, estrutura e funcionamento. Isso não quer dizer que no processo de alfabetização inicial, não se possa explorar outros gêneros, muito pelo contrário, os alunos devem conhecer os mais variados tipos de gêneros textuais e suas funções sociais (SOARES, 2012).

Nessa perspectiva de apropriação da cultura letrada, o trabalho com a leitura uma vez que ela se constitui como atividade interativa na construção de sentido, propondo o desenvolvimento de estratégias de leitura que tem como objetivo desenvolver a compreensão e a interpretação dos textos que criança lê e produz. Nas palavras de Solé (2008):

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 2008, p.72).

Para que a competência leitora se concretize, os alunos devem conhecer os propósitos de leitura, ou seja, as finalidades sociais de cada texto (ler para quê?), pois cada tipo de texto exige um procedimento de leitura diferente, para que interaja com o mundo letrado de maneira assertiva. Nessa proposta, rompe-se com práticas que entendem a leitura como um processo de mera decodificação (SOLÉ, 2008).

São apresentados no tópico a seguir aspectos que tratam dos direitos dos estudantes quanto à aquisição da aprendizagem no processo escolar.

2.2 Quais os direitos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A legislação preconiza que o direito à educação deve ser garantido a todos os brasileiros e estabelece que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1988; 1996).

Desse modo, o acesso à escola é obrigatório para as crianças entre 04 e 14 anos de idade e tem papel relevante em sua formação integral enquanto sujeito social, para que possa então participar ativamente das diferentes situações nas mais

diversas esferas sociais. Dentre outros direitos, pode-se destacar como prioritário o da aprendizagem da leitura e da escrita como garantia de cidadania e inserção no mundo (BRASIL, 1996; 2012).

A Educação Básica busca garantir o direito à alfabetização de crianças, especialmente, entre seis e oito anos de idade, pois a linguagem promove o sujeito na interação social (BRASIL, 2012). Para tal, é necessário proporcionar aos alunos vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma e crítica em muitas esferas de interação social (BRASIL, 2017).

Destarte, as habilidades contidas nos documentos oficiais expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, quando estas habilidades se tornam direitos de aprendizagem e não mais expectativas de ensino e aprendizagem, o contexto normativo e mandatório muda o seu sentido. Desse modo, aprender a ler e a escrever até os oito anos de idade é um direito de todas as crianças que deve ser garantido por todas as escolas brasileiras.

Na sequência são ressaltados elementos que relacionam a importância da música no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

3 MÚSICA E APRENDIZAGEM: UM VIÉS PRAZEROSO E PRODUTIVO PARA AS CRIANÇAS

A música possui um enorme potencial de interação e desde as primeiras experiências das crianças ganha relevância, despertando assim sensações e percepções diversas. Trata-se, pois, uma das formas de linguagem demasiadamente apreciada por fomentar a aprendizagem e instigar a memória.

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e

desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p.194).

A fonte de conhecimento de toda criança são as situações vivenciadas por ela. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura (CHIARELLI, 2005).

Atividades como, cantar, dançar, bater palmas, pés, são importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, requisitos importantes para o processo de apreensão da leitura e da escrita ao passo que a criança vai construindo sua identidade, percebendo-se como indivíduo que interage com os outros e com o meio.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular são expectativas de aprendizagem nos anos iniciais “Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.” (BRASIL, 2017, p.103).

O contato com práticas musicais coletivas que estão inseridas no cotidiano das pessoas, seja nas manifestações religiosas, nos filmes, no rádio, na televisão, etc., favorecem o desenvolvimento da socialização, da compreensão e da consciência fonológica (BRÉSCIA, 2003).

A seguir apresenta-se a linguagem musical a partir da perspectiva dessa prática como estratégia de ensino.

3.1 A Linguagem Musical como Estratégia de Ensino

O ensino formal da linguagem musical foi introduzido no Brasil pelo jesuítas, ainda no século XVI, evidentemente esta proposta estava intrinsecamente vinculada aos propósitos da Igreja, com o intuito de catequizar e persuadir os povos indígenas da época (BRÉSCIA, 2003).

Desde então inúmeras perspectivas de ensino pautado em práticas considerando a música como elemento de aprendizagem foram implementadas. Atualmente, as propostas em educação musical buscam contextos educacionais em

que o aluno possa sentir, questionar, criar, perceber e opinar acerca de uma produção musical (VIEIRA, 2013).

A música é uma linguagem contemporânea estritamente ligada às novas tecnologias, passando a ser reproduzida com maior mobilidade em aparelhos celulares, *tablets*, computadores, caixas acústicas *bluetooth* e em plataformas digitais de carregamento de *playlists* (VIEIRA, 2013).

No contexto real de vida diária das pessoas a presença e influência da música é inegável. Contudo, nas escolas a forma como a música é explorada nem sempre valoriza sua autonomia enquanto linguagem, menosprezando seu potencial no processo de aprendizagem. Comumente as experiências musicais das crianças na escola estão vinculadas a situações de condicionamento, como o momento do relaxamento, da pausa, do silêncio, etc. Tais práticas associam-se a momentos de cerceamento ou de controle, sem nenhuma intervenção didática que explore a música enquanto linguagem. A música também é frequentemente associada às datas comemorativas, utilizadas em apresentações artísticas de forma arbitrária, que nem sempre revelam o sentimento ou a expressividade das crianças (VIEIRA, 2013).

Pedagogicamente, a musicalização tem por finalidade crescer e facilitar a aprendizagem, pois estimula o indivíduo a ouvir de maneira sensível, afetiva e refletida.

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 7).

Em suma, a educação deve ser entendida como um processo permanente e progressivo que se dá ao longo de toda a vida e em diferentes contextos sociais e políticos, e nessa seara, toda gama de estratégias, entre as quais, a linguagem musical, deve ser utilizada como um viés para a aprendizagem significativa dos estudantes, sobretudo, pelo encantamento e envolvimento que provoca nos educandos.

São destacados no passo seguinte as considerações finais desse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino fundamental é uma etapa da Educação Básica, cuja complexidade compreende o processo de formação integral do educando. Assim, os anos iniciais são marcados pela alfabetização e letramento das crianças, conhecimento esse que servirá de base para a maioria das demais aprendizagens ao longo de suas vidas. Garantir a alfabetização é direito de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

É sabido que as crianças brasileiras apresentam defasagem nas competências de leitura e de escrita, apontada por diversos indicadores oficiais. Desse modo, é emergente a necessidade em buscar estratégias que fomentem a aprendizagem das crianças, novas maneiras de educar consiste em lançar mão de concepções baseadas na memorização e decodificação de códigos e signos, para uma aprendizagem que promove a reflexão sobre a língua por meio das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meio dos gêneros textuais que permeiam as atividades do mundo real.

Ainda, a música é uma linguagem com a qual convivemos diariamente e é uma forma de expressão social que surge nas interações do sujeito com o mundo com o qual está inserido, constituindo-se, portanto, como um gênero que circula no mundo das crianças. Para além da música enquanto linguagem, cabe destacar a carga afetiva e expressiva que ela engloba, transpondo sentimentos, sensações, percepções, interpretações, relações e reflexões.

Cabe mencionar que é de fundamental importância que o professor dialogue com o repertório que as crianças trazem de suas vivências e experiências fora do contexto escolar, porém as manifestações de cultura na escola não devem restringir-se às produções midiáticas. As crianças devem ter contato com novos e variados repertórios musicais, pois a sala de aula, por vezes é a única oportunidade que elas terão de conhecer algo diferente do que estão habituadas a ouvir e desse modo ampliarão seu repertório de experiências estéticas e culturais.

Contudo, a música por sua estrutura pode ser uma ferramenta que auxilia a aprendizagem das competências leitora e escritora, uma vez que ao explorar os elementos que compõe uma produção musical como a sonoridade, o ritmo, a rima e a repetição, o professor desenvolverá a consciência fonológica, requisito extremamente necessário para a alfabetização.

O papel da escola é formar cidadãos que usem a leitura e a escrita para participar ativamente da vida em sociedade, manifestando seus posicionamentos de forma crítica. Para tal faz-se necessário que as escolas assumam o ensino da leitura e da escrita tal como prática social e trazer para o interior da escola, a linguagem similar à da cultura produzida fora dela.

Este estudo não esgota a temática em tela, mas possibilita, sobretudo, aos educadores, de modo geral, uma reflexão sobre aspectos relacionados ao processo de aprendizagem, em especial, quanto a aquisição da leitura e escrita, visto que para efetivar-se condições para a cidadania, criticidade e participação social, a leitura e escrita se compõem como base primordial. Logo, aprender cantando pode ser um grande diferencial, de motivação e prazer para todas as crianças, sem limites de barreiras para a criatividade e desenvolvimento de habilidades e competências para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, Presidência da República – Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29. Abr.2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 10 mai. 2019

_____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06. Mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 mai. 2019

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BÍ-BÓ-BU**. São Paulo. Scipione, 1998.

CHIARELLI, L. K. M. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Revista *Recre@rte*, n.3, Junho, 2005. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>>. Acesso em 10 mai. 2019.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em Questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRITH, U. *Beneath the surface of developmental dyslexia*. *Surface dyslexia*, v. 120-121, p. 301-330, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

HUMMES, J. M. **Por que é importante o ensino da música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola**. Revista da Abem. Porto alegre. v.11, set. 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

VIEIRA, I. C. P. **A Importância da Musicalização na Educação Infantil**. Revista Online. 2013. Disponível em: <www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-importancia-da-musica-na-educacao-infantil/56023>. Acesso em: 10.mai.2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



AUTISMO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO NA ROTINA ESCOLAR

Edimere Dias Finatti – FAAG

Orientadora: Profª Esp. Milene Cristina Satin - FAAG

RESUMO

Alguns questionamentos surgiram como, por exemplo, qual é a forma correta de receber um aluno com autismo na escola, como a escola deve se preparar para recebê-lo e quais adaptações serão necessárias. Surgindo assim a indagação se, os professores estão preparados para receber esse aluno, e são estes os questionamentos que irão conduzir o estudo sobre o Autismo e como essa inclusão escolar poderá ocorrer. Buscando mostrar o objetivo de garantir a esse aluno o direito à inclusão, já que as páginas dos livros teóricos demonstram que é possível incluir na prática. Compreender o aluno autista na ótica da medicina e aprofundando os conhecimentos de como a medicina nos descreve, como a síndrome, quais comportamentos são apresentados pelos portadores dessa deficiência, entre outros. Os autores como NÓVOA, A. REVIÉRE, A. e THIOLENTE, MICHEL, embasarão os procedimentos pedagógicos e as metodologias e a organização necessária para o acolhimento do aluno portador de autismo em uma rotina escolar tão complexa onde as crianças com dificuldades especiais se tornam o foco de dificuldades para a escola em geral. A metodologia apresentada será o método ABA e o método TEACCH que conduzirá como se deve trabalhar com esse aluno. Trazendo um suporte de como esses alunos podem se desenvolver e aprender dentro do âmbito escolar. Uma pesquisa foi elaborada para avaliar como os professores da Rede Municipal, particular e do Estado de São Paulo. Foram 80 professores atuantes convidados para essa pesquisa com diferentes níveis educacionais partindo dos que ainda possui apenas magistério ao que possuem mestrado.

Palavra Chave: Educação Especial, ABA, TEACCH, autista, autismo,



ABSTRACT

Some questions have arisen, such as what is the right way to receive a student with autism at school, how the school should prepare to receive it and what adjustments will be needed. Thus the question arises if the teachers are prepared to receive this student, and these are the questions that will lead the study on Autism and how this school inclusion may occur. Seeking to show the objective of guaranteeing this student the right to inclusion, since the pages of theoretical books demonstrate that it is possible to include in practice. Understand the autistic student in the medical perspective and deepening the knowledge of how medicine describes us, such as the syndrome, what behaviors are presented by the disabled, among others. Authors such as NÓVOA, A. REVIÉRE, A. and THIOLENTE, MICHEL will base the pedagogical procedures and the methodologies and organization needed to accommodate the student with autism in such a complex school routine where children with special difficulties become the most. focus of difficulties for the school in general. The methodology presented will be the ABA method and the TEACCH method that will guide how to work with this student. Bringing support for how these students can develop and learn within the school environment. A survey was designed to evaluate how teachers from the Municipal, private and the state of São Paulo. There were 80 active teachers invited to this research with different educational levels from those who still have only teaching to those with masters.

Keyword: Special Education, ABA, TEACCH, Autism,



1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual está passando por mudanças em diversas esferas, seja cultural, política ou mesmo educacional. Nas últimas décadas, a Educação Especial e Inclusiva tiveram grandes avanços e isto tem refletido nas práticas escolares, sendo o processo de formação de professores um dos pontos centrais de discussões em contexto.

Neste contexto, é imprescindível pensar o processo de formação de professores para a prática educativa. Portanto é necessário ter uma formação permanente, na busca incessante de conhecimentos que dão suporte à sua prática pedagógica e social.

Podemos afirmar que a formação está ligada ao constante processo de aprendizagem e busca por novos conhecimentos que, além de inovar o ensino, darão suporte ao trabalho docente.

Portanto, o problema que norteou este trabalho foi investigar e compreender se a formação inicial de professores que atuam na rede pública e particular de ensino, analisar o conhecimento os professores, a sua formação e da profissionalização docente no contexto atual. Especificamente, identificar se esses profissionais se sentem capacitados para receber ou identificar um aluno autista na sua sala de aula.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela sua relevância à sociedade atual Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossa sociedade e é capaz favorece a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

A formação inicial de professores é atitude fundamental para o exercício profissional docente, em seguida devemos estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento profissional e da prática pedagógica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Comentado [U1]: AUTERADO COMO SUGERIDO

Segundo do dicionário Wikipédia (AUTISMO, 2019) a definição de autismo é:

O **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, conforme denominado pelo [DMS-5](#), o Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais^{[1][2]}, também conhecido sua pela denominação antiga ([DSM IV](#)): **autismo**, é um transtorno neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação [verbal](#) e [não-verbal](#) e comportamento restrito e repetitivo.^[3] Os sinais geralmente desenvolvem-se gradualmente, mas algumas crianças com autismo alcançam o marco de desenvolvimento em um ritmo normal e depois regredem.^[4]

Os estudos sobre o autismo deu inicio na década de 40 sendo o foco de pesquisas na atualidade pelo fato de ser um distúrbio do desenvolvimento em que o individuo apresentará pela sua vida inteira, e ainda há muito para se descobrir.

No ano de 1943 foi descrito pela primeira vez pelo o médico austríaco Leo Kanner que trabalhava no hospital Jonhs Hopkins hospital, escreveu seu artigo *Autistic disturbance of affective contact*, (Revista *Nervous Vhild*, vol2, p.217), no mesmo ano o também austríaco Hans Asperger descreveu, em sua tese de doutorado, a psicopatia autista da infância.

As características apresentadas por esse grupo eram incapacidade de estabelecer relações com as pessoas, atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência de repetir uma sequencia limitada de atividades ritualizadas.

Seus sintomas muitas vezes podem se confundir como exemplo a epilepsia, síndrome de Down, X frágil são síndromes que tem muito incomum e podem ser associadas ao autismo.

Segundo Nóvoa (1992 p. 23-24):

Comentado [U2]: Não entendi o que está errado nesse Citação

Neste mesmo ano foi nomeado como distúrbios **autésticos** do contato afetivo. Devido ao estudo realizado com 11 crianças com um quadro de autismo extremo, obsessividade, estereotipias e ecolalia. econhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

2.1 Causas

A origem do autismo ainda é desconhecida, embora os estudos realizados apontem para um forte componente genético. Não há um padrão de herança característico, o que sugere que o autismo seja condicionado por um mecanismo multifatorial, no qual diferentes combinações de alterações genéticas associadas à presença de fatores ambientais predisponentes podem desencadear o aparecimento do distúrbio.

Segundo Dr. Dráuzio Varella apresentada na Serie Autismo,

Comentado [U3]: É assim...

Ela pode ser associada à infecção como toxoplasmose, varicela, caxumba, citomegalovírus sífilis, herpes simples e rubéola.

2.2 Sintomas

Seus sintomas muitas vezes podem se confundir como exemplo a epilepsia, síndrome de Down, X frágil são síndromes que tem muito incomum e podem ser associadas ao autismo.

Uma pesquisa realizada pelo Dr. Dráuzio Varella apresentada na Serie Autismo demonstram os seguintes dados:

O autismo ou Transtorno de Espectro Autista (TEA) é um transtorno neurológico caracterizado pelo comprometimento da interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento restrito e repetitivo englobando o desenvolvimento neurológico, que podem manifestar-se isoladamente ou em conjunto.

O Autismo também chamado de Desordens do Espectro Autista (ASD em inglês ou DEA) por desenvolver em situações muito diferentes umas das outras, indo de uma graduação que vai do mais grave ao mais leve, e todas estão relacionadas com a dificuldade de comunicação e relacionamento seja em menor ou maior grau.

3. OS PROFESSORES

Para prestar um atendimento aos alunos com Autismo ou outras necessidades especiais, o professor necessita ter uma ótima formação e durante a sua atuação uma formação continuada para aprimorar o seu conhecimento e melhorar o seu desempenho para realizar com segurança esse trabalho.



Segundo Nóvoa (1992 p. 23-24):

A formação de professores ocupa um lugar central nesse debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

É primordial um planeamento como base nos interesses, possibilidades, os conhecimentos já adquiridos pelo aluno. Definir as suas necessidades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar). Sempre revisando e avaliado com todas as informações do discente.

No ponto de vista de (Falvey e al.1995, p.9). “A inclusão não é somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade”.

Demonstra que a inclusão deve ser internalizada por todos para que a partir disso se torne realidade.

Para Pretto (1996) ele afirma que na realidade, as escolas são despreparadas, os professores não possuem boas condições de trabalho, salários e formação, sendo assim a educação nacional necessita de mudanças para atender a todos, garantindo o desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Essa reflexão vem embasar a real realidade da educação, pois as formações iniciais dos professores se tornam insuficiente para a prática pedagógica, reforçando que a Educação Especial necessita de profissionais para atuação qualificada as pessoas com necessidades especiais.

E o que estamos vivenciando são professores em busca da formação continuada, pós-graduação, ou especialização tudo devido as grandes conquistas realizadas na área da educação que fazem a sua graduação inicial ficar defasada.

A realidade da educação é que há uma defasagem na formação dos professores. Os que já estão em atividade não tiveram a formação com embasamento de como atuar com alunos com qualquer necessidade especial, muito menos especificar como se trabalhar com um autista.



A grande maioria das professoras pesquisadas não possui pós-graduação e nem se interessam por essa área.

Os professores atuantes recém-formados tem uma pequena noção de que esses alunos necessitam de mais atenção, metodologias específicas e recursos diferentes para poderem progredir em sua aprendizagem. Sendo assim por darem mais trabalho optam em afirmar que não são qualificados para esse tipo de atendimento.

Neste contexto, é primordial analisar o processo de formação dos professores e as práticas educativas.

Segundo Paulo Freire, "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1999, p.11).

Para que haja essa intervenção de forma consciente é necessário que os professores busquem melhorar seus conhecimentos para que possa refletir no processo de aprendizagem dos alunos atendidos com autismo.

Partindo desse princípio a investigação foi realizada para compreender como se deve receber esse aluno com autismo:

- Como adaptar e incluir esse aluno.
- Qual metodologia será aplicada.
- Os professores na sua grande maioria conseguem identificar uma criança com autismo.

Esses questionamentos serão esclarecidos durante o decorrer desse artigo, mas a maior preocupação é o professor estar capacitado para receber esse aluno.

- A sua capacitação na universidade foi expressiva.
- Trabalhou todas as síndromes e distúrbios.
- Existe nas escolas uma educação contínua sobre esse assunto.

O objetivo desse artigo é pesquisar como se sentem os professores em geral sobre esse tema.

Estão seguros para receber um aluno autista na sala de aula regular. Ou estão preparados para solicitar que essa criança seja avaliada por um especialista.



Para THIOLENT, (2008, p.80).

Com a orientação de metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimento de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico, pois esta pesquisa promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.

A Educação Especial obteve grandes avanços isso foi possível devido à evolução da sociedade nas últimas décadas em varias esferas seja, politica, cultural ou educacional. Mesmo com esses avanços é visível a dificuldade encontrada tanto pela escola, como pelos os gestores, pelos professores para a inclusão do aluno autista.

3.1 METODOLOGIA

O objetivo dessa pesquisa de campo era atingir um maior número de professores possível, foram convidados 79 professoras e 1 professor, totalizando 80 questionários disponibilizados. Sendo localizado nas cidades de São Paulo e em Agudos, município do estado de São Paulo. Professores da Rede Municipal de Ensino, escolas particulares, Rede Estadual de Ensino.

E responder a nossa maior indagação. Os professores na sua grande maioria conseguem identificar uma criança com autismo? Estão seguros para receber um aluno autista na sala de aula regular? Ou estão preparados para solicitar que essa criança seja avaliada por um especialista?

3.2 PESQUISA

Em seguida iniciou-se a elaboração do artigo científico, conforme os dados apresentados pelo referencial teórico utilizado.

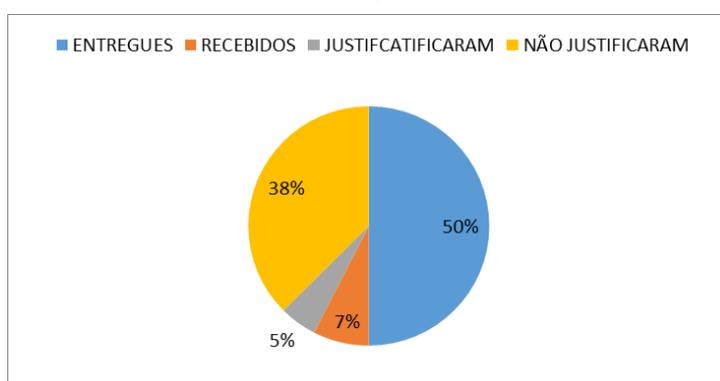
Os dados apresentados serão organizados seguindo a organização dos questionários. A primeira parte compostas por questões objetivas tratando do perfil do professor. Na segunda parte, composta por questões dissertativas, tratando da própria formação do docente e suas praticas pedagógicas com alunos com Necessidades Educacionais Especiais diretamente voltadas para o Autismo.

Anualizando os questionários recebidos identificamos que dos 80 questionários apenas 12 professores responderam e entregaram, representando

apenas 7% dos convidados a pesquisa. Alguns professores justificaram por qual motivo que não poderiam responder, mas apenas 8 justificativas que corresponde a 5% dos pesquisados. Houve um alto índice de rejeição 60 dos convidados não justificaram nem responderam totalizando 38%.

Como representa o gráfico 01:

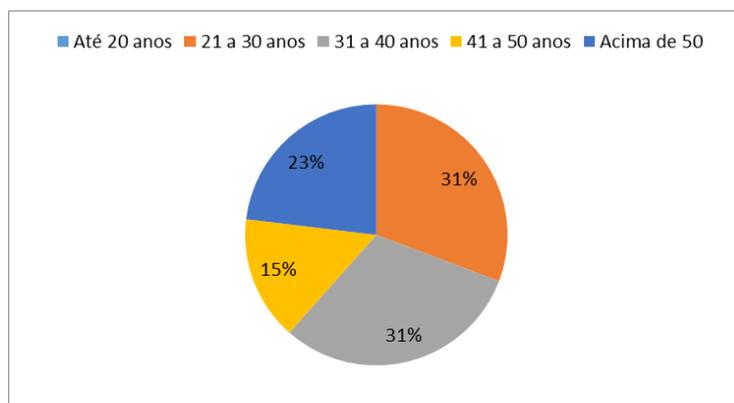
Gráfico 01: Questionário



Fonte: Elaborado pelo autor

Os professores que colaboraram com a pesquisa são 12 todas do sexo feminino, porém com uma variação na faixa etária, representada pelo gráfico 2:

Gráfico 02: Faixa Etária

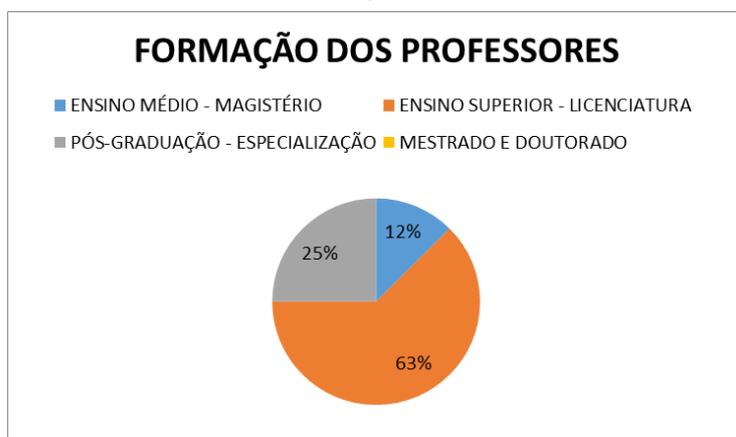


Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo os dados a maioria dos professores se divide por duas faixas etárias de 21 a 30 anos e 31 a 40 anos. Formando assim 62 % dos pesquisados.

O gráfico 03 demonstrará a formação dos professores.

Gráfico 03: Formação dos Professores

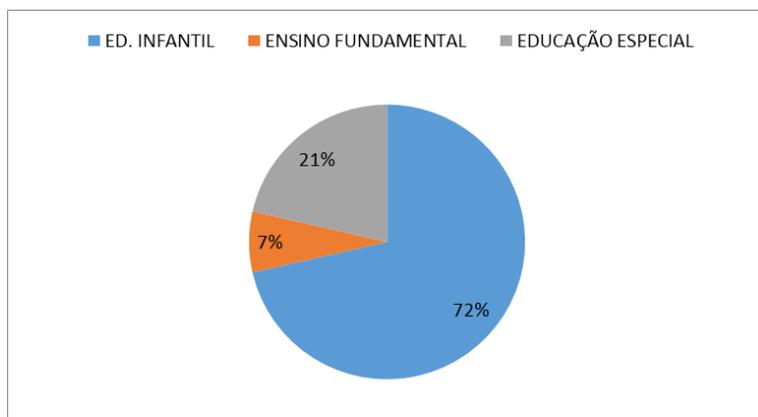


Fonte: Elaborado pelo autor

Dos professores pesquisados, 63% dos professores possuem Ensino Superior, e 25% cursaram Pós-graduação isso demonstra que na grande maioria os professores têm buscado se aperfeiçoar como os nossos autores solicitam nesta pesquisa. 12% não cursaram o ensino superior, possuindo como formação o Ensino médio com habilitação para o magistério uma triste realidade que ainda se apresenta na educação nacional, não houve nenhum professor com Mestrado ou Doutorado.

O próximo gráfico 04 demonstra a atuação nas suas áreas respectivas.

Gráfico 04: Áreas de Atuação



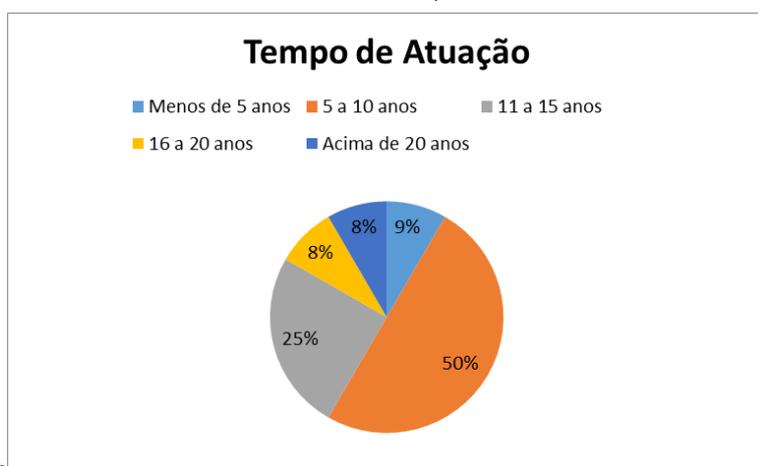
Fonte: Elaborado pelo autor

Pesquisa demonstra que atuação na Educação Infantil é o maior índice da pesquisa sendo 72% dos entrevistados. Em segundo lugar estão os professores da Educação Especial com 21% dos entrevistados e a Educação Fundamental ficou em último lugar com 7%.

Com isso podemos infelizmente demonstrar que existe uma baixa procura desses profissionais por uma progressão em sua formação. E com isso aumenta a dificuldade no atendimento de crianças com o Autismo ou qualquer outra deficiência.

Em seguida o gráfico 05 com o tempo de atuação na educação.

Gráfico 05: Tempo de



Atuação

Fonte: Elaborado pelo autor

Podemos avaliar através desta pesquisa que a grande maioria os professores entrevistados possuem 5 a 10 anos de atuação, ou seja, 55 % das entrevistadas, em seguida os que lecionam de 11 a 15 anos sendo esse 27% e os 9% dos professores com mais de 20 anos sendo esses três grupos formados com profissionais que atuam a um período considerável tendo grande experiência na área em que atuam. O gráfico também demonstra um baixo índice de 9% de profissionais que possuem menos de 5 anos de atuação.

Os parâmetros para a análise sobre a formação inicial dos professores e suas práticas pedagógicas com alunos que possuem Necessidades Especiais Educacionais foram coletados por meio de questionários.

O conteúdo e os dados apresentados desse questionário estão no quadro 1:

Quadro 1 – Dado sobre formação, concepções e práticas pedagógicas.

QUESTÃO	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
<p>1. Na sua formação (Graduação) havia na grade curricular disciplinas voltadas para Educação Especial e Inclusiva? Em caso afirmativo, mencione quais foram elas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Língua brasileira de sinais (LIBRAS) • Tecnologia assistida para deficientes visuais. (BRAILLE). • Educação Especial e Inclusiva
<p>2. Nas aulas de Educação Especial e Inclusiva em sua formação inicial, você teve um ensino com práticas pedagógicas para atender especificamente alunos com Autismo? Se sim, cite exemplos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas uma das entrevistadas obteve aulas teóricas sobre o Autismo. • Elaborou um PEI (Plano de Ensino Individualizado) e atividades voltadas para alunos com TEA (transtorno o espectro do Autismo).
<p>3. Você considera-se preparado para atender alunos com Autismo em sala de aula? Por quê? Caso já tenha atendido relate sua experiência?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 99% dos professores que possuem Pós-graduação se sentem aptos para atender um aluno com autismo. • 80% dos professores que possuem Graduação em Pedagogia se sentem aptos a receber um Aluno com TEA.
<p>4. Durante a formação continuada na escola que você atua existem estudos específicos para as práticas pedagógicas para um aluno com AUTISMO?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Professores que possuem Pós-graduação relatam que o único meio de apoio são o ATPCs (aula de trabalho pedagógico coletivo) nele acontece apenas o acompanhamento dos alunos. Mas nada voltada as praticas pedagógicas para eles. • O mesmo se aplica as professoras de Pedagogia.
<p>5. Você seria capaz de identificar uma criança com autismo? O que faria se identificasse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas 14% das entrevistadas afirmaram não ser capazes de identificar uma com Autismo. • Todas se reportariam a direção solicitando uma avaliação de um profissional capacitado.



3.3 Tipos de metodologias pedagógicas

Nessa pesquisa identifiquei que possui duas metodologias que são aplicadas pelos profissionais de Educação Especial. O método ABA e o método TEACCH.

Na assertiva de Masetto (2000, p.155):

Requer-se um planejamento detalhado, de tal forma que as várias atividades se integrem em busca dos objetivos pretendidos e que as várias técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas de modo a colaborar para que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça.

Demonstra a preocupação que os professores devem ter no momento de planejar e nesse planejamento deve conter a metodologia que será utilizada para o aluno possa avançar seus conhecimentos.

3.4 Métodos ABA

ABA (Análise do comportamento aplicada), ou em inglês (Applied Behavior Analysis) trata-se de uma abordagem da psicologia que é utilizada para a compreensão do comportamento e vem sendo aplicada no atendimento com pessoas com autismo, utilizando técnica de modificação comportamental demonstrando-se eficaz no tratamento em casos mais graves de autismo.

Segundo Cunha (2014, p. 74),

O método ABA visa ensinar ao autista, habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendente tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas (CUNHA, 2014, p. 74).

O processo envolve o ensino-aprendizagem ou reaprendizagem tendo como objetivo integrar a criança à comunidade de qual ela faz parte. A intervenção é



planejada e executada conforme a rotina da criança, abrangendo as atividades, os ambientes frequentados por ela: escola, casa, lazer.

Há parceria com todos os profissionais envolvidos como: psiquiatra, fonoaudiólogo, permitindo assim um maior conhecimento da criança e de suas habilidades. Além desse acompanhamento os pais e profissionais que atuam diretamente com a criança devem receber treinamento em análise de comportamento, tornando-se hábeis nas técnicas para redução de frequência dos comportamentos inadequados, tornam aptos a avaliar o desenvolvimento da criança passo a passo, além de acompanhar seu comportamento no ambiente acadêmico, favorecendo uma evolução mais rápida.

3.5 Métodos TEACCH

TEACCH (Tratamento e Educação para Autista e Crianças com Déficits relacionados com a comunicação).

Segundo Orrú (2007, p. 61),

O programa TEACCH visa indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados. Ele possibilita o desenvolvimento de repertórios que são usados para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento, além do desenvolvimento do indivíduo nos diferentes níveis. O ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo¹. O método TEACCH utiliza estímulos audiovisuais visuais e audiocinestésicos visuais² para produzir comunicação [...] A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinha, porém, com o uso do recurso visual.

É baseado na teoria comportamental, e considerado um programa educacional e clínico com práticas psicopedagógicas que observa e avalia as crianças autistas em distintas situações a partir de vários estímulos, embasado nessa avaliação é montado um programa individualizado, para facilitar a compreensão da criança autista em relação a seu local de trabalho. Propõem a organização do ambiente, das tarefas de cada aluno desenvolvendo a independência do aluno sendo necessário apenas a intervenção do professor para o aprendizado de novas atividades.



Assim o ambiente é totalmente manipulado pelo professor visando à redução de comportamentos inadequados ou até mesmo o seu desaparecimento através de reforço positivo.

Sendo esse método o mais utilizado no Brasil. Uma das instituições que utilizam é a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Sendo esse mesmo método utilizado também pelos professores de Educação Especial, dando um reforço ao suporte prestado pela APAE. Nessa pesquisa identifiquei que possui duas metodologias que são aplicadas pelos profissionais de Educação Especial. O método ABA e o método TEACCH.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar por meio de uma pesquisa qualitativa a formação dos docentes, desde a sua graduação até a sua pós-graduação encontramos profissionais que diariamente tentam suprir as deficiências de sua formação, a falta de uma formação continuada eficaz em seus locais de trabalhos, e vem sendo vivenciado em todas as áreas de atuação dos docentes entrevistados.

Mesmo com essa defasagem na sua formação os professores se sentem capazes identificar uma criança com autismo, todos tem a consciência que para diagnosticar é necessário encaminhar essa criança para avaliação do especialista. E que é necessário informar a equipe gestora para que solicite esse atendimento e solicitar que o pai leve a criança.

As docentes afirmam que mesmo sem uma educação continuada estão aptas a receber o aluno com autismo em sala regular, afirmam que terão que pesquisar para se atualizar como deve ser conduzido o trabalho pedagógico dessa criança.

Neste contexto conclui-se que a formação inicial tem sido insuficiente para a prática pedagógica com alunos com autismo, mesmo com professores empenhados a pesquisar para compartilhar de seus conhecimentos adquiridos no uso diário da sua profissão.

Para se trabalhar com crianças autistas os docentes precisam atender às exigências da atualidade, sendo a sua formação o ponto principal.



O professor é responsável pela socialização desse aluno em escolar de ensino regular proporcionando a real inclusão em todos os aspectos da educação.

Segundo Rogalski (2010, p. 3):

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

Concomitantemente, Sasaki (2005, p.22) assegura que,

O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, nas escolas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços. Muitos países já adotaram a abordagem inclusiva em suas escolas e o Brasil já começou a buscar o seu caminho, mesmo com pouca ajuda técnica ou financeira, porém com grande determinação por parte de muitos diretores, professores e pais, assim como do Governo Federal (por meio da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação), de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de muitas escolas particulares em inúmeras regiões do País.

Nesse caso compete às universidades adequarem seus currículos não só com teorias, mas com estudos de casos e com práticas pedagógicas para a formação dos docentes e acompanhar essa sociedade inclusiva.



REFERÊNCIAS

Carvalho, J. A. (1999). **O Ensino da escrita da teoria às práticas pedagógicas**. Braga: IEP/CEEP. Universidade do Minho.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

FALVEY, M.A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. (1995). **What Is an Inclusive School?** In R.A.

Villa and J.S.Thoudand (Ed.): **Creating an Inclusive School** (pp. 1-12). Alexandria: ASCD.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRETTO, N. de. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papirus, 1996.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

RIVIÉRE, A. (2001). **Autismo – Orientaciones para la intervención educativa**. Editora Trotta.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do Surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do Ideau, v.5, nº12, jul./dez, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Inclusão – Revista da Educação Especial, Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p.19-23, out. 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.



Secom TRT-RS (2 de abril de 2018). «Artigo de autoria da presidente do TRT-RS, desembargadora Vania Cunha Mattos, sobre o Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo». Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região. Consultado em 28 de junho de 2018. Cópia arquivada em 28 de junho de 2018>Acesso em 8 agosto. 2019.

Varella, Drauzio. Entrevista para o site **UOL.COM. BR**. Disponível em:<<https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/autismo-1-entrevista/>>. Acesso em 10 ago. 2019.

AUTISMO. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Autismo>>. Acesso em: 10 ago. 2019.



JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kari Tatiane Aparecida da Silva Machado FAAG¹
Milene Satin FAAG²

RESUMO

O presente artigo busca relatar a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, apresentando assim sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem e pontuar a importância da ludicidade nesta etapa. Esta pesquisa se dará inicialmente a partir de uma ampla revisão bibliográfica buscando analisar as obras já publicadas a cerca do tema proposto, em seguida uma pesquisa exploratória para uma maior familiaridade com o tema proposto. A infância marca o desenvolvimento biopsicossocial, sendo assim, o lúdico, traduzido pelo prazer na aprendizagem, torna-se essencial para que a aprendizagem seja significativa. Para validar as afirmações neste artigo, apresentamos a teoria sócio interacionista de Vygotsky, que analisa a contribuição do meio, do objeto, das pessoas que cercam a criança como fatores de extrema importância na contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem, na teoria apresentada, o homem é visto como ser ativo, que influencia e é influenciado pelo meio que vive, causando constantes modificações na cultura e na história e também sendo constantemente modificado. O uso de jogos e brincadeiras na educação infantil é essencial para a aprendizagem das crianças, proporcionar meios e objetos concretos para o desenvolvimento da criança é importante também para a garantia de um ensino de qualidade com equidade, além de ser essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como a socialização com outras crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Jogos e Brincadeiras. Sócio-Interacionismo.

ABSTRACT

This article seeks to report the importance of games and play in early childhood education, thus presenting their contribution to the development of learning and highlighting the importance of playfulness in this stage. This research will initially take place from a broad bibliographic review seeking to analyze the works already

¹ Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos

² Professor orientador Milene Satin

published about the proposed theme, then an exploratory research for a greater familiarity with the proposed theme. Childhood marks the biopsychosocial development, so playfulness, translated by pleasure in learning, becomes essential for learning to be meaningful. To validate the statements in this paper, we present Vygotsky's social interactionist theory, which analyzes the contribution of the environment, the object, the people surrounding the child as extremely important factors in contributing to the development of learning, in the theory presented, the man It is seen as being active, influencing and being influenced by the living environment, causing constant changes in culture and history and also constantly being modified. The use of games and play in early childhood education is essential for children's learning, providing concrete means and objects for child development is also important for ensuring quality teaching with equity, and is essential for the development of learning. as well as socializing with other children.

Keywords: Children's Games and Games. Social Interactionism.

1 INTRODUÇÃO

O ato de brincar nos remete a infância, afinal, jogos e brincadeiras são as principais atividades da infância, muitas vezes são vistas como sem intencionalidades ou não significativas, porém os jogos e brincadeiras tem uma grande contribuição para a educação infantil, potencializando assim espaços para o desenvolvimento da aprendizagem de forma lúdica e prazerosa através do concreto, de jogos e brincadeiras.

É através da brincadeira que as crianças começam a explorar, conhecer o mundo e se comunicar. Durante uma brincadeira a criança explora vários sentidos, através do contato com o ambiente, com o brinquedo, com o outro e principalmente exploram a sua imaginação, contribuindo assim para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

O presente artigo objetiva expressar a importância da ludicidade na educação infantil através de jogos e brincadeiras, apontar propostas lúdicas para a prática pedagógica na educação infantil e classificar a educação infantil de acordo com os documentos existentes.

Vygotsky (1984), justifica a ludicidade na educação infantil através da teoria sócio interacionista, onde as vivências e interações da criança com o meio, com objetos concretos e com as outras crianças estão amplamente ligados ao desenvolvimento da aprendizagem significativa. É possível verificar abaixo:

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal”, que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de um problema sobre orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p.97)

Sendo assim este artigo busca responder a principal questão problema sobre qual a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, partindo assim da teoria sócio interacionista de Lev Vygotsky.

2 A INFANCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos e questionamentos recentes trouxeram uma nova concepção a criança, traduzindo-a como um ser capaz de reinventar, adaptar, interferir no meio social e na cultura. Logo com uma nova concepção de criança, surge também uma nova perspectiva de educação. (CORSARO, 2011)

Kramer (2007) aborda um pouco mais essa nova concepção de criança em:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2007, p.5)

A infância é uma fase muito importante da vida, em que a criança passa pelo desenvolvimento biopsicossocial, dependendo assim todas as fases posteriores, Corsaro (2011), afirma que nesta etapa de acordo com as novas concepções de infância, não só o ambiente é influenciador, mas também as interferências da criança no meio.

É notório que há uma preocupação com a construção de um currículo para Educação Infantil, pois é preciso garantir para este público uma prática educativa comprometida com a necessidade que a faixa etária exige.

O compromisso do professor de Educação Infantil não deve ser visto como um favor ao ensiná-lo é mais do que apenas cuidar, educar e transmitir conhecimento.

A criança é um sujeito ativo em pleno desenvolvimento social e histórico. Marcada por uma cultura, constrói sua identidade na exploração do meio em que vive, através de diferentes experiências vivenciadas em seu cotidiano e da socialização com o outro e com o objeto.

A educação infantil é marcada pelo desenvolvimento dos fatores biopsicossociais, sendo muito importante o apoio e participação efetiva da família neste processo, pois aqui será como um complemento da ação familiar, afinal este é o início da escolarização da criança. Sendo justificado e validado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em:

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9.394/96)

E nessa etapa são plantadas as primeiras sementinhas na vida dos alunos. Logo, a educação infantil torna-se um processo de construção muito importante onde se evidencia a observação como principal meio de avaliação, é preciso estar atento a todos os sinais e avanços da criança.

3 A TEORIA SOCIO INTERACIONISTA DE VYGOTSKY E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lev Vygotsky foi um pensador muito importante para a área do desenvolvimento da aprendizagem, ficou muito conhecido por sua teoria, a qual desenvolveu diversas pesquisas e tanto se dedicou, conforme aponta Rego (2000, p.39):

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e 'superiores', porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a

possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Para Vygotsky o ser humano é resultado de suas interações e é um ser que produz cultura e história, sendo assim constantemente modificado e modificando o meio em que vive e as pessoas que com ele convivem. (FREITAS, 2000).

Ainda de acordo com o autor, a teoria sócio interacionista de Vygotsky parte do princípio que o desenvolvimento da aprendizagem da criança não vem apenas por questões inatas, mas sim pela interação da criança com o meio, com o objeto e com o outro, é através dessa socialização, de suas descobertas, vivências e experiências que a criança desenvolve a aprendizagem, tornando assim a brincadeira e o contato com outras crianças na infância essenciais, pois no início a criança se desenvolve pela imitação e passará por várias etapas do desenvolvimento da aprendizagem.

Sendo assim, Rego (2002, p.98) destaca que:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Pensando na teoria apresentada presente na educação infantil, salienta-se a importância dos jogos e brincadeiras, traduzidos pelo lúdico, que apresentam significados e importância muito maiores do que cotidianamente vivenciamos. Esta importância está relacionada muito mais a fatores internos como o processo de desenvolvimento da aprendizagem, que se relaciona com os processos externos de interação, exploração e socialização com o meio e com os outros.

Em grego, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (país). O verbo paízeim, que se traduz por 'brincar', significa literalmente 'fazer de criança'. [...] Só mais tarde paignia passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra ludibrium, proveniente de ludus, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra crepundia, freqüentemente traduzida por 'brinquedos infantis' parece só ter adquirido sentido depois do século IV, e encontrá-loemos freqüentemente na pluma dos humanistas renascentista [...] (MANSON, 2002, p. 30).

Trazendo o lúdico e o jogo para dentro da sala de aula temos um enorme leque de possibilidades que vão desde atividades corporais a jogos com materiais concretos e adaptados.

É possível contextualizar o lúdico com os conteúdos estudados, proporcionando assim um brincar dirigido, com objetivos e conteúdos prévios, como por exemplo o alfabeto, existem vários meios de se trabalhar com este, um deles é através de jogos e do lúdico, como na Figura 1, um exemplo é propor as crianças que encontrem o lugar de cada tampinha com letra correspondente.

Figura 1 - Jogo de Tampinhas - Alfabeto



Fonte: Disponível em: <https://www.picbear.org/tag/AlfabetoM%C3%B3vel> Acesso em: 06 Dez 2019.

O jogo pode ser tratado como ferramenta de ensino desde que possua objetivos e seja direcionado, para que realmente contribua para a aprendizagem da criança.

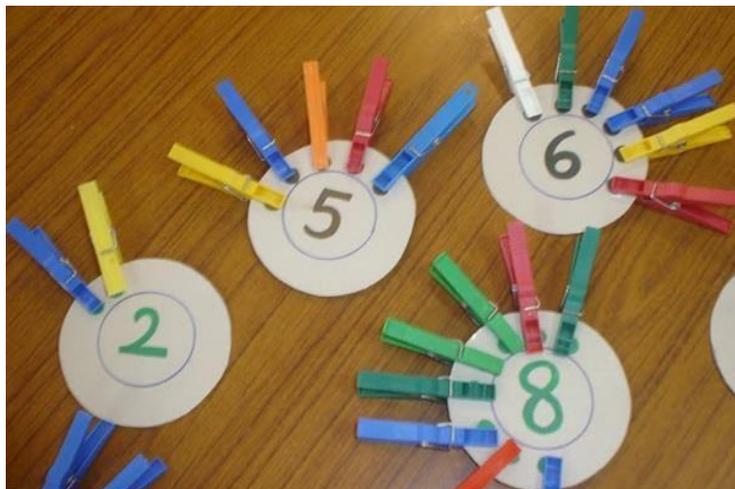
O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p. 13).

Em atividades de matemática, é possível adaptar vários jogos e utilizar diversas atividades lúdicas para o ensino de numerais, quantidade e operações, assim como a apresentada a seguir na Figura 2, é possível utilizar boliche para contagem,

jogos adaptados de diversas formas para que o aluno compreenda os conteúdos de quantidade e operações matemáticas.

É importante nesta fase que as crianças estejam em contato com materiais concretos, por exemplo, os palitinhos no momento das operações matemáticas.

Figura 2 - Atividade Lúdica - Matemática



Fonte: Disponível em: <http://icg.edu.br/jogos-para-educacao-infantil/> Acesso em: 06 Dez 2019.

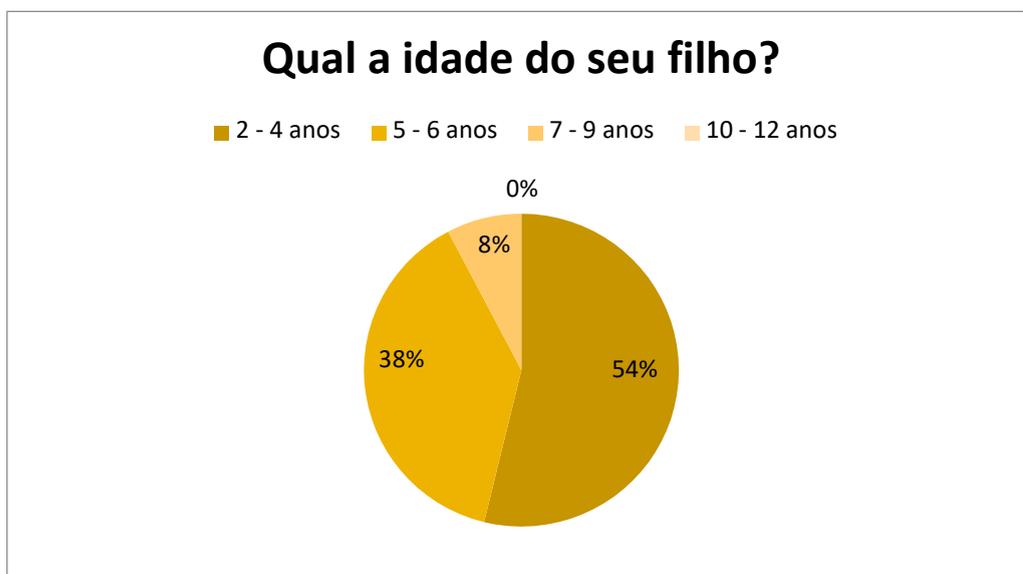
É importante salientar que o brincar e jogar dirigido contribui muito para a aprendizagem, porém não anula a contribuição do brincar livre, que de maneira conciliada contribui muito para o desenvolvimento biopsicossocial da criança e estimula a imaginação, criatividade e aciona os pensamentos para a resolução de problemas. (BRASIL, 1998)

4 LEVANTAMENTO E ANALISE DE DADOS

Durante a elaboração do presente artigo, foi-se elaborado um questionário (APÊNDICE 1) para complemento do mesmo para o Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia. Sendo este destinado para avaliar a importância do uso de jogos e brincadeiras para as crianças de acordo com a visão dos pais, afinal, a visão do professor aqui já está relatada a partir da teoria e de uma profunda pesquisa bibliográfica.

A pesquisa foi respondida por 13 pais do município de Agudos – SP, de forma anônima a fim de zelar por sua privacidade, com questões objetivas a fim de fazer uma pesquisa quantitativa.

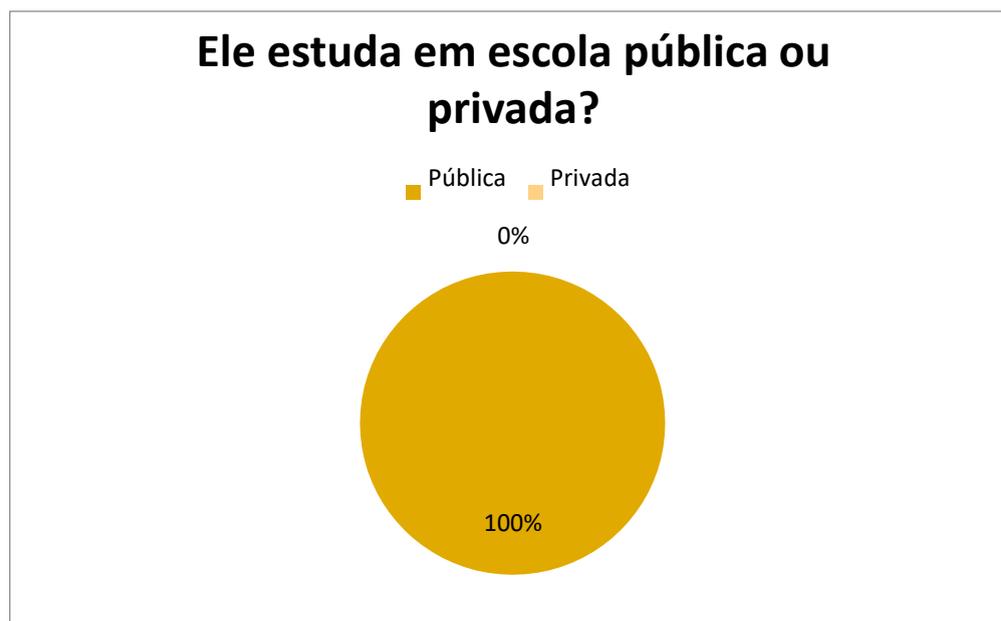
Gráfico 1 - Questão 1



Fonte: Autora, 2019

Na questão 1, foi-se abordado em relação a faixa etária dos filhos dos pais/responsáveis entrevistados. Sendo assim, no que diz sobre a idade dos filhos dos entrevistados, 54% tem entre 2 à 4 anos, 38% tem entre 5 à 6 anos, 8% tem entre 7 à 9 anos e 0% tem entre 10 à 12 anos.

Gráfico 2 - Questão 2



Fonte: Autora, 2019

Na questão 2, podemos observar que 100% dos filhos dos pais entrevistados são alunos regulares da rede pública de ensino.

Desta forma podemos partir com a análise de forma que com um olhar focado especialmente na rede pública de ensino e levando em conta a condição socioeconômica dos entrevistados.

Gráfico 3 - Questão 3



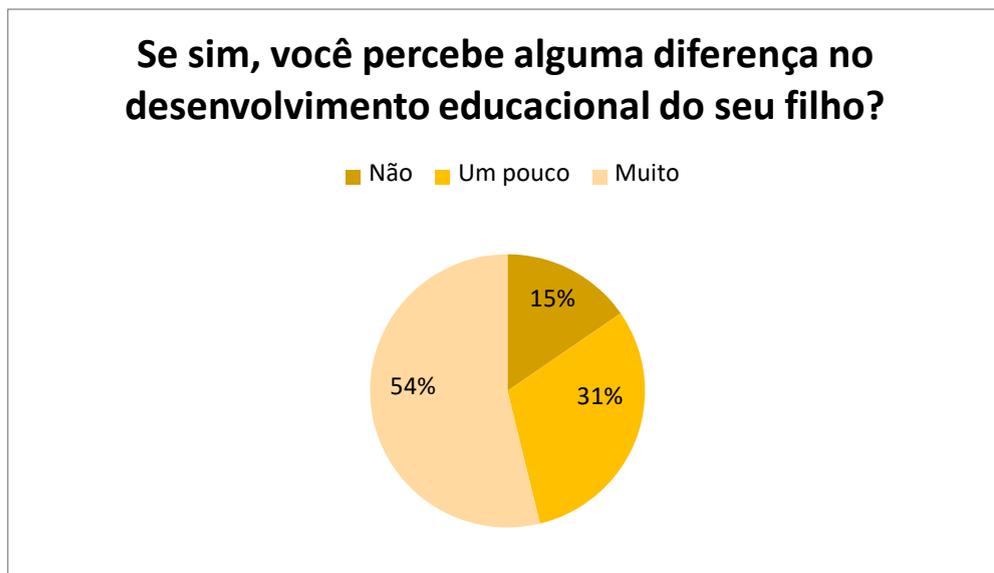
Fonte: Autora, 2019.

Ao decorrer deste artigo já se foi apresentado a importância do lúdico e de jogos no desenvolvimento da aprendizagem, que de forma resumida é expresso por contribuir de forma prazerosa e indireta na aprendizagem das crianças.

A questão 3, nos revela dados sobre o incentivo do lúdico e de jogos na escola dos filhos dos entrevistados, sendo assim, 69% responderam que a escola incentiva, 23% disseram que não incentiva e 8% não souberam responder.

Logo podemos perceber que boa parte das escolas está cumprindo com o papel de promover jogos e o lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Gráfico 4 - Questão 4



Fonte: Autora, 2019.

A questão 4, nos aponta de acordo com a visão dos pais e responsáveis entrevistados se eles percebem alguma diferença em relação ao desenvolvimento educacional de seus filhos.

Sendo assim, 54% destes afirmaram perceber muita diferença, 31% responderam que percebem um pouco e 15% responderam que não sentem nenhuma diferença.

Por mais que baixa a taxa dos pais que não percebem essa diferença, a taxa é preocupante e nos leva a refletir se o trabalho de jogos e do lúdico está sendo realizado de forma correta, contextualizada com os conteúdos pedagógicos e traçada com objetivos.

Gráfico 5 – Questão 5



Por fim, a questão 5, nos trás dados sobre aqueles em que na escola do seu filho não se é incentivado o lúdico e jogos, se o mesmo sente falta deste trabalho.

Os resultados apontam que, 42% não souberam responder, 33% afirmaram sentir falta e 25% disseram que não sentem falta, ao analisar esta questão é necessário levar em conta o contexto social dos entrevistados e seus conhecimentos prévios a respeito da temática proposta.

A pesquisa de modo geral nos leva a compreender que falta conhecimento dos pais sobre o assunto, pois em varias questões os mesmos não souberam responder, nos mostra que aos poucos o lúdico vem ganhando espaço e importância dentro das salas de aula para os professores e que o trabalho do lúdico e de jogos realmente direcionados a aprendizagem com objetivos são essenciais, não somente o brincar livre, mas sim a brincadeira dirigida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras na educação infantil são essenciais para o desenvolvimento de aprendizagem das crianças, o lúdico consiste no aprender

brincando, na brincadeira com fundos e fins pedagógicos inseridos e direcionados a fim de contribuir no processo ensino aprendizagem.

Existem dois tipos de brincadeiras, o brincar livre, onde a criança é livre para inventar, reinventar, descobrir, usar a imaginação e criatividade no momento da brincadeira, que a partir disto contribui para os aspectos biopsicossociais do desenvolvimento. E o brincar dirigido, que sempre tem um foco, geralmente pautado em conteúdos das disciplinas estudadas e utilizado como ferramenta para uma aprendizagem lúdica e prazerosa.

Durante a pesquisa foi possível notar que os pais não possuem muito conhecimento a respeito da importância da temática aqui abordada, mas a mesma vem sendo utilizada cada vez mais como ferramenta de auxílio para a prática docente, pois possibilita a criança aprender brincando, tornando assim a aprendizagem muito mais prazerosa.

O trabalho de conclusão de curso, além de ser um momento de pesquisas intensas, possibilitou que possamos reunir nossos conhecimentos pedagógicos adquiridos durante a graduação para compor o presente estudo.

Para finalizar, valida-se a importância da inserção do lúdico e de jogos na educação infantil e a necessidade de levar aos pais e responsáveis informações e conhecimentos sobre esta prática e sua importância, principalmente na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **RCNEI** – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf.

Acessado em: 01/12/2017

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREITAS, M. T. de A. 2000. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Revista Teias, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2007.

MANSON, Michael. **História dos Brinquedos e dos Jogos**. Brincar através dos tempos. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

REGO, T. C. 1999. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 138 p.

_____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Questionário para complemento do artigo para o Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia.

Ele será destinado para avaliar a importância do uso de jogos e brincadeiras para as crianças de acordo com a visão dos pais.

QUESTIONÁRIO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

***Obrigatório**

Qual idade do seu filho ? *

- 2 - 4 anos
- 5 - 6 anos
- 7 - 9 anos
- 10 - 12 anos

Seu filho tem algum tipo de deficiência ? *

- não
- sim
- não sei

Se sim, qual ?

Ele estuda em escola Pública ou Privada ? *

- Pública
- Privada

A escola do seu filho incentiva a parte lúdica e jogos ? *

- Sim
- Não
- Não sei responder

Se sim, você percebe alguma diferença no desenvolvimento educacional do seu filho ? *

- Não
- Um pouco
- Muito

Se a sua resposta foi não, você sente falta ?

- Não
- Sim
- Não sei responder



JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

VILMA APARECIDA IGNACIO AMADOR –FAAG1

MARISOL GELAMOS RUIZ MORALES – FAAG2

RESUMO

O presente artigo é um estudo sobre o lúdico e os jogos no ensino da matemática no ensino fundamental. Tem por objetivo analisar, por meio de pesquisa bibliográfica em diferentes autores, se os jogos tem maior eficácia no ensino da matemática que o método tradicional. Buscou-se informação sobre a idade na qual a criança inicia a aprendizagem matemática, como elas aprendem por meio dos jogos e, como elas aprendem pelo método tradicional. Concluiu-se que há uma aprendizagem mais prazerosa e significativa quando utiliza-se jogos para ensinar matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos. Lúdico. Aprendizagem de Matemática

ABSTRACT

The present article is a study about the play and the games in the teaching of mathematics in elementary school. It aims to analyze, through a bibliographical research in different authors, if the games are more effective in teaching mathematics than the traditional method. Information was sought about the age at which the child initiates mathematical learning, how they learn through games, and how they learn by the traditional method. It was concluded that there is a more pleasant and meaningful learning when using games to teach mathematics

KEY WORDS: Games. Ludic. Learning of Mathematics

1 INTRODUÇÃO

O que as crianças tem de mais significativo são as brincadeiras. Por meio delas é que aprendem, elaboram seus questionamentos, se sentem seguras para lidar com as dificuldades e conseguem criar estratégias para conseguir resolver

os problemas do dia a dia.

Segundo Dallabona e Mendes (2004, p. 14).

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive. Ele nasceu para aprender, descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde o mais simples até o mais complexo e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo.

É por meio das brincadeiras que a criança satisfaz grande parte de seus interesses, necessidades e desejos, pois expõe a forma como reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. O lúdico é a maneira mais eficaz de envolver o aluno nas atividades, pois brincar é algo intrínseco na criança, é como ela atua, reflete e descobre o mundo a sua volta (Dallabona e Mendes, 2004, p. 1).

O mesmo autor coloca que o brincar com intencionalidade e objetivo vai refletir no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e o professor precisa ter consciência disso.

Segundo Silva e Komada (2004), quando a criança brinca sente prazer em aprender e lida melhor com a busca pela satisfação de seus desejos, vencendo as frustrações e aprendendo a agir estrategicamente para enfrentar os desafios com segurança e confiança.

A curiosidade que move as crianças a participarem das brincadeiras é a mesma que move os cientistas em suas pesquisas.

Partindo da ideia dos autores, pode-se perceber que o Jogo, ate mesmo enquanto brincadeira, é uma das atividades acadêmicas mais produtivas, tanto na aprendizagem das noções, quanto no favorecimento do processo de aprendizagem, não ignorando o afetivo que está implícito no próprio ato de jogar, visto que o mais importante é o envolvimento dos indivíduos que brincam.

Para Dallabona e Mendes (2004, p. 4): A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Dessa forma, também deveria ser ensinada, ou seja, de forma lúdica e prazerosa.

A hipótese formulada foi de que a criança aprende as operações matemáticas com maior facilidade quando são utilizados jogos para resolver as situações-problema. Entende-se que há a aprendizagem pelo método tradicional

porém, por ser mais abstrata e complexa, a criança não tem tanto interesse e acabam não tendo uma aprendizagem realmente significativa, com entendimento e não mecanizada.

Teve-se por objetivo geral analisar, por meio de diferentes autores, se os jogos no ensino da matemática para o Ensino Fundamental são mais eficazes que o método tradicional.

A presente pesquisa justifica-se pelo fato de observar-se que os professores tem mais facilidade em trabalhar com os alunos da forma como foram trabalhados, ou seja, ensinam por metodologia tradicional porque assim foram ensinados e há a necessidade de uma mudança de paradigma pensando-se em metodologias mais ativas onde o aluno seja protagonista na busca pela aprendizagem.

Este trabalho foi desenvolvido por meio de estudo qualitativo de cunho bibliográfico, foram feitas pesquisas em livros e artigos científicos da área em questão, no intuito de compreender a relação da aprendizagem da matemática por meio de jogos.

2 AS ETAPAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Piaget é um autor bastante estudado nas esferas da educação pela vasta contribuição de seu trabalho quanto ao desenvolvimento biológico do indivíduo, assim como o fez Vygotsky em relação ao social e cultural e Wallon em relação à afetividade.

Em seus estudos, Piaget apresenta seis estágios ou períodos de desenvolvimento:

1º O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções; 2º O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos organizados; 3º O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período de lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, Isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento); 4º O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”); 5º O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos); 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência) (PIAGET, 1999,p.11).

Para o autor, cada estágio possui estruturas que vão se modificando dando o

chamado “equilíbrio”. Este é definido de forma particular e vão ficando cada vez mais complexos.

Pensando-se nisso, a criança entra no ensino fundamental I com 6 (seis) anos de idade, ou seja, em um período onde os jogos e as brincadeiras ainda são de fundamental importância para que suas estruturas sejam equilibradas. Ela está na passagem do período pré operatório para o operatório concreto e, por conseguinte, no período onde obtém a reversibilidade, que é a capacidade de voltar ao pensamento inicial.

Desta maneira, as ações tornam-se operatórias quando duas ações do mesmo gênero formam uma terceira que ainda pertencerá a este gênero, desde que as ações possam ser invertidas (PIAGET, 1999, p.48).

Da mesma forma, segundo o autor, as crianças tornam-se capazes de cooperar com os outros por não confundir mais seu ponto de vista, ela compreende o ponto de vista dos companheiros e justifica o próprio ponto de vista.

Piaget (1999, p. 72) dá um exemplo:

(...) as operações de “ordem” são obtidas da coordenação das ações, pois para descobrir certa ordem numa série de objetos ou numa sucessão de acontecimento, é preciso ter a capacidade de registrar esta ordem por meio de ações (desde os movimentos oculares até a reconstituição manual que devem ser também elas, ordenadas).

Para haver operações é preciso que as ações se tornem reversíveis e coordenem em estruturas de conjuntos espaciais em termos gerais a álgebra. “agrupamento”, “grupos” (PIAGET, 1999).

2.1 A aprendizagem e seus mistérios

Partindo-se dos estudos de Piaget, parece claro a necessidade de metodologias que partam da construção do conhecimento pelo aluno de modo concreto. Dessa forma, pode-se perguntar: a matemática por meio de jogos é uma aprendizagem mais eficaz?

Silva e Kodama (2004, p. 4) destacam que

[...]para um trabalho sistemático com jogos, é necessário que os mesmos sejam escolhidos e trabalhados com o intuito de fazer o aluno ultrapassar a fase da mera tentativa e erro, ou seja, jogar pela diversão

apenas. É importante que seja escolhida uma metodologia que permita explorar o potencial dos jogos permitindo o desenvolvimento das habilidades (raciocínio lógico e intuitivo), que essa metodologia seja através de resolução de situações problema.

Soares (2010, p. 12) afirma que a aprendizagem de uma pessoa ainda é um mistério por que é muito difícil entender como ela acontece. Para haver uma continuidade das aprendizagens, deve-se sempre levar em consideração as experiências de vida do aluno, tudo o que ele aprendeu com seus familiares, amigos e sociedade, sabendo-se que isso tem muito a ver com a aquisição das novas aprendizagens.

Para Soares (2010, p. 12):

Mesmo um pesquisador atento e observando um grupo reduzido de indivíduos tem de tomar muito cuidado se quiser dizer que essas pessoas aprenderam algo. Esse pesquisador tem de se perguntar, a todo momento, como pode estar certo do processo vivido por um indivíduo enquanto aprende determinada habilidade ou conteúdo.

Se, até mesmo renomados pesquisadores afirmam o citado acima, como o professor pode ter certeza da aprendizagem de seus alunos em sua totalidade? Fica difícil, considerando salas lotadas e heterogêneas no sentido de níveis diferenciados de aprendizagem e variadas histórias sócio culturais.

O autor acima continua a comentar que é muito fácil se cair na armadilha de considerar que eles aprendem o que pensamos que ensinamos quando, muitas vezes, o que aprendem é fornecer as respostas que avaliam ser o que esperamos para considerá-los bons alunos.

Para Soares (2010, p. 13) alguns pesquisadores divergem sobre as aprendizagens, uns acreditam que a aprendizagem de um indivíduo não depende do meio cultural e dos saberes já pré-determinados, isto é, a bagagem que o aluno traz, enquanto que outros acreditam que esse meio cultural e os saberes anteriores é que vão determinar uma melhor aprendizagem. “Parece que com uma coisa todos concordam: quando os alunos encontram um desafio que para ele é bastante significativo, fazem esforços consideráveis para resolvê-lo e esses esforços são acompanhados de aprendizagens”.

3 PARA QUE ENSINAR MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS

Nas aulas de Matemática, os jogos auxiliam a criar contextos de aprendizagens significativas porém faz-se necessário que o professor acerte na escolha dos mesmos e, para isso, precisa saber como seus alunos irão se relacionar com o jogo.

Essa ideia está se firmando cada vez mais quebrando o paradigma do ensino centrado no professor e passando a pautar a prática na ideia de aprendizagem como uma elaboração pessoal do objeto de ensino, na construção dos conhecimentos em processos ativos para que se estabeleçam relações que conduzam ao significado do aprender.

Portanto, passou-se da figura do professor detentor do saber para o professor mediador que organiza o ensino a partir de situações problema que produzam no aluno a necessidade do “pensar sobre” o desafio, enfrentarem o erro e reelaborarem os conhecimentos para sua resolução.

Tem-se como referência para a educação no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017 para o Ensino Infantil e Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. Dessa forma, a mesma, por força de lei deve ser implementada nas escolas a partir de 2020 e sistemas e livros didáticos já estão se adequando ao formato da mesma.

Pensando a matemática, no ensino fundamental inicial, tem-se a seguinte referência:

[...] A BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas.[...] (BNCC, 2017, p. 274)

Sabendo-se que é por meio de brincadeiras e dos jogos que as crianças conseguem desenvolver suas habilidades motoras e diversas aprendizagens pode-se entender que a criança aprende matemática com mais facilidade se o professor fizer uso de jogos e brincadeiras, principalmente se for feito em grupo, pois uma criança que já possui mais habilidades desenvolvidas pode auxiliar aquela que ainda necessita desenvolvê-las.

Porém, não se pode atribuir somente a presença de jogos no cotidiano do aluno a uma aprendizagem por si só efetiva. Faz-se necessário que o professor proporcione condições adequadas para que isso ocorra. O que precisa fazer sentido é a forma como o professor muda seus pensamentos em relação a metodologia aplicada.

Na metodologia tradicional, o ensino da matemática se dá por memorização e com situações descontextualizadas, ou seja que não possuem significado para a criança e não produz o entendimento de seu uso social.

Segundo Carvalho (2010, p.32), no ensino tradicional utiliza-se uma metodologia voltada para a transmissão de conhecimentos, e com a matemática não é diferente. É ensinado um conceito e, em seguida, passa-se exercícios baseados na atividade dada o que faz com que o aluno não precise pensar para resolver, apenas executar mecanicamente as propostas. Dessa forma, o aluno não desenvolve autonomia e estratégias para ser protagonista do saber.

O ensino da matemática é essencial e uma necessidade, visto que inúmeras atividades desenvolvidas no cotidiano de uma pessoa requer que a mesma tenha um mínimo de conhecimento matemático para que possa ter noção de espaço, escrita de números, leitura de gráficos e tabelas etc. Se a pessoa não tiver nenhuma noção dessas habilidades, poderá ter restrições em seu convívio em sociedade.

Com metodologias ativas como o uso de jogos, a criança é motivada pela própria regra do jogo, a buscar caminhos e pensar estratégias para solucionar o problema além de poder trocar informação com seus pares e, dessa forma, desenvolver habilidades como o pensar, analisar, reestruturar etc.

Segundo Soares (2010, p. 08), algumas vezes o professor poderá se deparar com escolas bem estruturadas, que tenham material adequado, tecnologia moderna, quadros eletrônicos e conectados à internet, mas na maioria das vezes o que ele poderá encontrar são escolas despreparadas, sem infraestrutura, e poderá ter que lidar com alunos desinteressados, salas lotadas e até mesmo sala com alunos nos mais variados níveis de aprendizagens.

É nessa circunstância que o professor mostra realmente seu valor, proporcionando a aprendizagem aos alunos de forma significativa, com materiais e jogos que podem ser por eles mesmos confeccionados e que permitem o protagonismo dos mesmos.

.Para facilitar a aprendizagem da matemática é muito importante que sejam utilizados jogos, pois o lúdico é a melhor forma para ensinar as crianças, visto que

elas desde bem pequenas já aprendem por meio de brincadeiras e jogos.

Para Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 12) diferentemente do que se pensa a aprendizagem com jogos não pode ser confundida com a ideia de descanso e passa tempo. Ao se usar o lúdico nas aprendizagens pode-se ter um trabalho muito rico que vai desenvolver as habilidades matemáticas nos alunos. Por isso o professor precisa ter intencionalidade no planejamento de suas aulas. O jogo deve ser utilizado como recurso importante e facilitador.

Segundo o mesmo autor, a natureza dos jogos é o de desafiar, encontrar, fazer barulho, movimentar e levar alegria para a sala de aula que não deve ser um espaço destinado apenas para os livros, cadernos e lápis. É essa essência do jogo que deve permanecer, não é porque o jogo é de matemática que não deve ser prazeroso, pelo contrário, a diversão é um incentivo aos alunos a participarem das atividades com interesse.

Toda criança gosta de brincar e jogar. Existem jogos e brincadeiras que no final sempre tem um vencedor, é preciso que as crianças entendam que ganhando ou perdendo o que realmente importa é a aprendizagem, e que se ela perdeu hoje, em outra oportunidade poderá ganhar.

Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 12)

Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e certo esforço na busca de uma solução.

Percebe-se então, que a dimensão lúdica está associada a dimensão educativa e que ambas não podem se separar quando se refere ao ensino-aprendizagem.

Para Smole Diniz e Cândido (2007, p. 12) o erro no jogo deve ser visto de forma natural pelo jogador e não deve ser encarado de forma negativa, mas como um estímulo para novas tentativas, previsões e checagens, permitindo que o jogador controle seus erros e avance em suas jogadas, com isso descobrirá onde falhou e

onde obteve sucesso buscando o porquê do erro, permitindo que tome consciência de sucesso na aprendizagem, no desenvolvimento da autonomia para continuar sempre aprendendo.

Segundo Smole, Diniz e Candido (2007, p. 16):

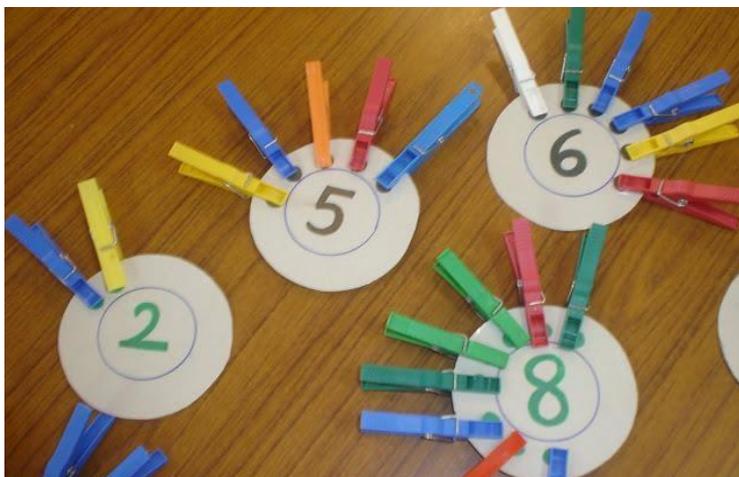
No momento que o professor for ensinar novos conceitos ao aluno, ele deverá escolher um jogo adequado que irá fazer com que ele forme estratégias para chegar ao objetivo que é uma resposta para a situação-problema apresentado no jogo, com isso o aluno aprenderá novas habilidades que serão determinantes no processo de ensino aprendizagem. Antes de entregar para as crianças os jogos, o professor deverá verificar as regras e simular jogadas para saber se o jogo apresenta situações desafiadoras, se apresenta conceitos adequados ao que ele deseja que seus alunos aprendam e se vai desenvolver o raciocínio e a cooperação entre os alunos.

Para que aconteça o ensino-aprendizagem é necessário que o jogo não seja muito fácil para poder fazer com que o aluno reflita, ele deverá apresentar obstáculos e problemas que o aluno tenha que se empenhar para resolver. Porém, sem ser extremamente difícil a ponto de provocar desistência e desânimo.

Isso pode ser previsto pelo professor e o mesmo pode auxiliar o aluno fazendo uso de materiais manipulativos, sendo o jogo um deles. Outra forma adequada é transformar os materiais manipulativos em jogos por meio da elaboração de regras que podem ser desenvolvidas pelos próprios alunos de forma coletiva ou mesmo a modificação das regras de um jogo previamente trabalhado.

O importante é fazer do jogo um aliado do professor na organização de boas situações de aprendizagem. O jogo deve ser visto como via de acesso ao conhecimento e jamais como uma forma de exclusão ou separação entre bons e maus jogadores; vencedores e perdedores. Por isso, é tão importante a conduta e a metodologia empregada pelo professor para que, enquanto mediador, possa proporcionar situações adequadas de aprendizagem.

Figura 1 - Jogo manipulativo de quantificação



Fonte: trabalhosdaprofivani.blogspot.com

Figura 2 – Jogo Trilha da Tabuada



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/41517627800050963>

Smole, Diniz (2012), acreditam que entre as formas mais comuns de representação de ideias e conceitos em matemática estão os materiais conhecidos como manipulativos ou concretos.

Não basta ensinar aos alunos o conceito de que $1 + 1 = 2$. É necessário colocar o aluno em situações que necessite pensar sobre como se faz e tirar suas conclusões. Para isso, é necessário que o professor forneça uma situação problema, disponibilizando ao aluno materiais concretos e/ou jogos para que ele possa comparar e chegar a resposta esperada. Para facilitar o processo de ensino aprendizagem é necessário fazer uso de materiais didáticos significativos no ensino de matemática.

Smole, Diniz (2007, p. 9) afirmam que os pressupostos da aprendizagem significativa são:

- 1 - o aluno é o verdadeiro agente e responsável último por seu próprio processo de aprendizagem;
- 2 - a aprendizagem dá-se por descobrimento ou reinvenção;
- 3 - a atividade exploratória é um poderoso instrumento para a aquisição de novos conhecimentos porque a motivação para explorar, descobrir e aprender está presente em todas as pessoas de modo natural.

Fig.2 Jogos manipulativos – boliche



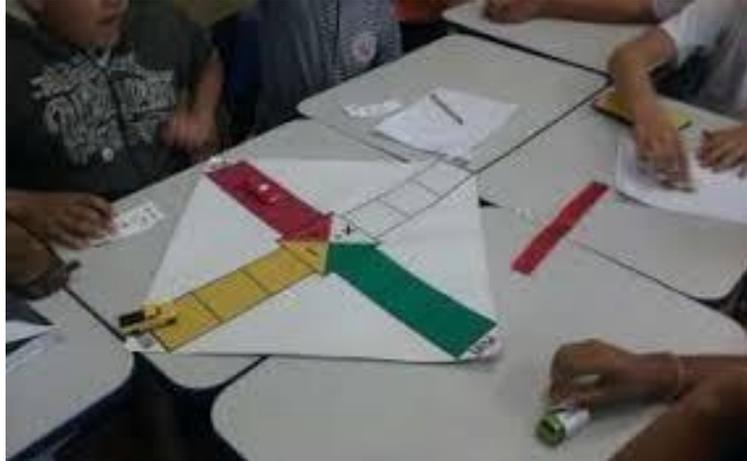
Fonte: novaescola.org.br

O mesmo autor acrescenta ainda que não adianta ter ótimos materiais didáticos se não estão de acordo com o objetivo a ser atingido, seu uso servirá apenas para os alunos brincarem sem ao menos ter a intenção de aprendizagem corroborando a ideia da intencionalidade no planejamento do professor.

De acordo com Grandó (2005, p.35) algumas vantagens dos jogos são: fixação de conceitos já aprendidos, introdução e desenvolvimento de conteúdos, interdisciplinaridade, criatividade e outros.

Para um trabalho pedagógico com jogos, além de resgatar o gosto dos alunos pela descoberta, pelo novo, o trabalho com o lúdico proporciona também o desenvolvimento das habilidades operatórias características desta faixa etária. (Nunes,2009,p.195).

Fig. 3 Jogos para habilidade operatória



Fonte: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

Assim, fica claro que se o professor souber utilizar os materiais manipulativos, poderá fazer com que seus alunos aprendam. Sabe-se também que nem todos os alunos aprendem igualmente, cabe ao professor adequar as atividades com os jogos a realidade dos mesmos.

Por esse motivo, o professor necessita ter uma quebra de paradigma no que diz respeito a metodologia a ser utilizada em sala de aula. Metodologias ativas devem ser trabalhadas a fim de protagonizar o trabalho do aluno e o professor, enquanto mediador, deve incitar, desafiar e intervir quando necessário a fim de tornar a atividade ainda mais significativa para o aluno e direcioná-la mediante o que foi anteriormente planejado por ele.

Percebe-se portanto, a necessidade da ação-reflexão-ação por parte do professor a fim de entender os processos que necessitem ser alterados ou ampliados a fim de planejar a continuidade do trabalho. É necessário um planejamento detalhado que possa ser analisado posteriormente.

O jogo é sim divertido e eficaz, porém, o professor tem que ter em mente na hora de planejá-lo que o mesmo necessita ter um enfoque pedagógico, que auxilie e produza aprendizagem nos alunos.

Fig.4 Jogos manipulativos -professor mediador



Fonte: www.dooclip.me

Segundo Borin (1995, p.10), a metodologia mais adequada para desenvolver uma postura crítica ante qualquer situação que exija resposta é a de Resolução de Problemas. Ou seja, faz-se necessário que o professor leve aos alunos jogos que provoquem o pensar, que permitam inferências e que, ao final do mesmo, possam ser questionados os caminhos e os erros cometidos a fim de que, por meio deles, novas aprendizagens ocorram. Segundo Smole (1996, p. 59), “As regras dos jogos devem ser simples e o jogo se torna mais interessante à medida que os estudantes começam a criar estratégias elaboradas e se aprimoram na antecipação das jogadas”.

De acordo com Smole, Diniz (et al Smole, 1996, p. 172):

Dadas às considerações feitas até aqui, acreditamos que os materiais didáticos podem ser úteis se provocarem a reflexão por parte das crianças de modo que elas possam criar significados para ações que realizam com eles. Como afirma Carraher (1988), não é o uso específico do material com os alunos o mais importante para a construção do conhecimento matemático, mas a conjunção entre o significado que a situação na qual ele aparece tem para a criança, as suas ações sobre o material e as reflexões que faz sobre tais ações.

Está nas mãos do professor a decisão de alavancar ou não suas aulas e a aprendizagem de seus alunos por meio do desenvolvimento de habilidades e competências em situações de aprendizagem significativas e desafiadoras como os jogos podem proporcionar. Para isso faz-se necessário que o professor planeje as atividades, muitas vezes tendo até mesmo que confeccioná-las junto com seus alunos

Essa atitude exige compromisso, vontade, criatividade e muito amor a sua profissão.

Fig.4 Participação do professor – confecção do jogo



Fonte: www.youtube.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar se os jogos tem maior eficácia no ensino da matemática que o método tradicional. O mesmo foi alcançado pelo fato de, após muitas leituras e análises em propostas de diferentes autores, pode-se verificar que a utilização dos mesmos permite que o aluno esteja mais motivado a aprender e aprenda, sem mesmo perceber, o que está fazendo. Além disso, a aprendizagem torna-se mais significativa porque coloca o aluno como protagonista, como figura central na construção da aprendizagem.

Outro ponto importante, é que os jogos colocam os alunos frente a possibilidade do trabalho com o erro pois podem percebê-lo rapidamente e retomar as ações para avançar no mesmo, melhorando seus conhecimentos e desenvolvendo o ato de pensar e refletir. Permite também ao aluno enfrentar dificuldades e trabalhar com a resolução das mesmas preparando-o para o exercício da cidadania no dia a dia.

Por meio das pesquisas pode-se compreender o quanto os jogos matemáticos ajudam na estruturação do pensamento e do raciocínio lógico e sua importância enquanto recurso pedagógico.

Cabe ao professor, ser pesquisador a ponto de selecionar diferentes jogos e estratégias para o uso dos mesmos a fim de proporcionar atividades significativas e prazerosas para seus alunos e que, principalmente, tenham a intencionalidade do professor prevista, ou seja, planejada de acordo com as necessidades de sua sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL., Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: maio 2019.

BORIN, J. **Jogos e Resolução de Problemas**: Uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo: IME-USP, 1995

Como Ensinar Matemática Hoje, Beatriz S. D'Ambrosio. Disponível em:

https://www.academia.edu/1082177/Como_ensinar_matem%C3%A1tica_hoje

Acesso em abril 2019

CARVALHO, J. B. P. F. de. **Matemática: Ensino Fundamental**: il. (Coleção **Explorando o Ensino**; v. 17). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DALLABONA S.R.; MENDES, S.M.S. **O lúdico na educação: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPQ. Vol 1. n.4 – jan/mar. 2004. ISSN 14156396

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e uso de jogos na sala de aula**. Campinas 2005 (tese de doutorado), p.217

Jogos no Ensino da Matemática, Aparecida Francisco da Silva e Helia Matiko Yano Kodama. Disponível em:

<https://www.ime.usp.br/~iole/jogosnoensinodamatematica.pdf> . Acesso em abril 2019.

KAMI, Constance; HOUSMAN, Leslie Baker. **Crianças Pequenas Reinventam a Aritmética**: Implicações da teoria de Piaget. 2 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

KAMII, C; DECLARCK, G. **Reinventando a Aritmética**, aplicações da teoria de Piaget. Porto Alegre, R.S, 2001, 308p

LOVELL, Kurt. **O Desenvolvimento dos Conceitos Matemáticos e Científicos na Criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1988.

O Ludico no Ensino da Matemática, Sandra Regina Dallabona e Sueli Maria Schmitt Mendes . Disponível em: <https://pt.slideshare.net/brinquedoteca/Joanadarc/o-ludico-na-educacao-infan-tiljogar-brincar-uma-forma-de-educar> Acesso em maio 2019.

NUNES, T. **Educação matemática 1: números e operações numéricas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24.ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense

Universitária, 1999.

PIAGET, J; SZEMINSKA, Alina. **A Gênese do Número na Criança**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

REGO, R.G.; REGO, R.M. **Matemática ativa**. João Pessoa: Universitária/UFPB, Comped: 2000.

ROSA NETO, Ernesto. **Didática da Matemática**. 9 ed. São Paulo, SP: Àtica, 1996.

SMOLE, S.K. **Resolução de Problemas**. São Paulo: Artes Médicas, 1996

SMOLE, S.K.; DINIZ, I.M.; CANDIDO, P. **Jogos de Matemática de 1º ao 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLE, S.K.; DINIZ, I.M. (org.) **Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas**. São Paulo: Edições Mathema, 2012.

SOARES, E.S. **Ensinar matemática – desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.



O PLANEJAMENTO DE AULA COMO ESTRATÉGIA DOCENTE PARA A PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Aparecida Maria Galdino FAAG²
Cláudia Luzia Jacinto FAAG³
Eliane Moraes de Jesus Mani FAAG⁴

RESUMO

O planejamento engloba o ato ou efeito de planejar, criar um plano para otimizar o alcance de um determinado objetivo ou meta. Na práxis docente o planejamento é fundamental para que haja qualidade de ensino na educação infantil, atividades e rotina devem ser organizadas em prol do desenvolvimento integral do aluno nesta etapa escolar. O problema de pesquisa que norteou este estudo partiu do seguinte questionamento: de que forma o planejamento de aula pode contribuir para as práticas em Educação Infantil? O objetivo geral foi destacar o planejamento de aula como estratégia de promoção da qualidade de ensino em prol do desenvolvimento de crianças da educação infantil e compreender a concepção de professores da Educação Infantil acerca da importância do planejamento docente. Como objetivos específicos buscou-se evidenciar aspectos conceituais acerca do planejamento, em especial na dimensão da sala de aula, constituindo-se como ferramenta docente para a qualidade de ensino e apresentar a percepção de professores sobre práticas do planejamento docente em educação infantil. Para tanto, foi realizado um estudo exploratório, com abordagem qualitativa. Os resultados obtidos destacam que o planejamento está intrinsecamente ligado às práticas bem-sucedidas na educação Infantil. Todavia, as docentes não reconhecem a importância dessa prática em seu cotidiano, revelando uma fragilidade quanto a qualidade do ensino ofertado nesta etapa escolar. O planejamento explicita a intencionalidade docente de modo a romper com práticas baseadas no senso comum e realizadas por meio do improvisado. É oportuno salientar que os objetivos propostos para essa etapa de escolaridade somente serão garantidos mediante um trabalho intencional e planejado pelo professor.

Palavras-chave: Planejamento de aula. Educação Infantil. Qualidade de ensino.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção de título de graduação na licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos - FAAG.

² Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG. E-mail: aparecidagaldino62@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG. E-mail: claudialja@hotmail.com

⁴ Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutoranda e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. E-mail: eliane.mani@faag.com.br.

ABSTRACT

Planning encompasses the act or effect of planning, creating a plan to optimize the reach of a particular goal or goal. In the teaching practice, planning is essential for teaching quality in early childhood education, activities and routine should be organized in favor of the integral development of the student in this school stage. The research problem that guided this study was based on the following question: How can classroom planning contribute to the practices in early childhood education? The general objective was to highlight the lesson planning as a strategy to promote the quality of education for the development of children in early childhood education and to understand the conception of teachers of early childhood education about the importance of planning Teaching. As specific objectives, we sought to highlight conceptual aspects about planning, especially in the classroom dimension, constituting a teaching tool for quality of teaching and presenting the perception of teachers about practices of Teaching planning in early childhood education. For this purpose, an exploratory study was conducted with a qualitative approach. The results obtained emphasize that the planning is intrinsically linked to successful practices in early childhood education. However, the professors do not recognize the importance of this practice in their daily lives, revealing a fragility regarding the quality of the teaching offered at this school stage. The planning explains the intentionality of teachers in order to break with practices based on common sense and performed through improvisation. It is worth noting that the objectives proposed for this stage of schooling will only be guaranteed through an intentional and planned work by the teacher.

Keywords: Lesson planning. Early childhood education. Teaching Quality

1 INTRODUÇÃO

O ato de planejar está presente nas atividades diárias do ser humano, pois em todo momento estamos planejando nossas ações futuras. Assim, cotidianamente nos deparamos com várias situações conflituosas ou então almejamos alcançar um determinado objetivo, isso faz com que haja a necessidade de traçar estratégias de maneira lógica para solução da problemática ou para o alcance de metas.

Podemos definir o planejamento como sendo a aplicação sistemática do conhecimento humano para prever e avaliar cursos de ação alternativos, com vista a tomada de decisões adequadas, lógicas e racionais, que sirvam de base para a ação futura. Planejar, é, portanto, decidir antecipadamente o que deve ser feito, ou seja, um plano é uma linha de ação pré-estabelecida (HOLANDA *apud* LUCKESI, 2011).

A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) o atendimento às crianças de zero a 6 anos de idade em creche e pré-escola se tornou dever do Estado.

Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9.394/96 (BRASIL, 1996) a educação infantil passou, então, a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se nas mesmas condições que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a educação infantil passou a ter caráter de obrigatoriedade, para as crianças de quatro e cinco anos, apenas em 2013 (BRASIL, 2013).

Ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se um marco histórico ao reconhecer a educação infantil como uma etapa essencial, estabelecendo direitos de aprendizagem para crianças de zero a cinco anos de idade, inovando, sobretudo, quanto a construção da identidade e subjetividade da criança (BRASIL, 2017).

Com base nos documentos legais que norteiam a educação nacional, a educação infantil assume um importante papel, com interfaces entre o cuidar e educar, cujas ações se pautam essencialmente no planejamento, de forma intencional, para que os direitos de aprendizagem dos alunos sejam garantidos, rompendo com concepções simplistas e assistencialistas das práticas educacionais para as crianças, que historicamente marcaram, em outros tempos, essa etapa escolar.

Desse modo, cumpre afirmar que o planejamento se constitui como uma ferramenta fundamental para que o professor possa refletir sobre sua prática, promovendo e avaliando o desenvolvimento dos alunos, em uma perspectiva projetiva e alinhada com a oferta de um ensino de qualidade.

Entretanto, é necessário o professor ter conhecimento daquilo que pretende ensinar, da maneira como irá ensinar, para quem vai ensinar e traçar ações no intuito de atingir os objetivos estabelecidos “[...]sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Isto de certa forma é planejamento” (DALMÁS, 1994, p.23).

Assim, planejar constitui-se no ato de organizar ações que sejam elaboradas estrategicamente e aplicadas com eficiência, se possível, nos momentos relacionados da ação ou com quem se age. Por isso, o bom planejamento implica em conhecer para quem se está planejando, no caso, o professor deve conhecer a turma com que trabalha, bem como as particularidades de seus educandos. No campo educacional quanto mais se conhece, melhor se planeja e se obtêm melhores resultados, pois

“planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los” (LUCKESI, 2011, p. 125).

O problema de pesquisa que norteou este estudo se concentrou nos seguintes questionamentos: De que forma o planejamento de aula pode contribuir para as práticas em Educação Infantil? Quais elementos compõe um planejamento de aula eficiente? O planejamento de aulas constituiu prática que favorece a promoção da qualidade do ensino na Educação Infantil e conseqüentemente a aprendizagem das crianças? De que maneira o processo de planejamento pode ser avaliado?

A partir das indagações, foi objetivo geral dessa pesquisa: destacar o planejamento de aula como estratégia de promoção da qualidade de ensino em prol do desenvolvimento de crianças da educação infantil e compreender a concepção de professores da educação infantil acerca da importância do planejamento docente. Já, como objetivos específicos buscou-se evidenciar aspectos conceituais acerca do planejamento, em especial, na dimensão da sala de aula, constituindo-se como ferramenta docente para a qualidade de ensino e apresentar a percepção de professores sobre práticas do planejamento docente em educação infantil.

Para tanto, foi realizado um estudo exploratório, com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2011) a pesquisa de campo proporciona uma melhor compreensão dos fenômenos que permeiam o campo social, e que tem por finalidade responder questionamentos que surgem no contexto cotidiano.

Ainda, a pesquisa qualitativa é uma investigação científica que enfatiza o caráter subjetivo de um estudo analisado, dando ênfase a suas particularidades, de modo que dados não podem ser quantificados, visto que seus propósitos são de entender um determinado comportamento, em uma situação de recorte da realidade (GIL, 2011).

Como instrumento para coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado elaborado a luz da literatura versando sobre a temática do planejamento, cuja aplicação se deu por meio de formulário *Google*, junto a cinco professores que atuam na educação infantil, escolhidos por critério de conveniência, da rede pública municipal de uma cidade do centro-oeste paulista.

Vale ressaltar que se teve como hipótese de pesquisa que, para que a educação infantil promova aprendizagem dos alunos com qualidade de ensino, se faz fundamental o planejamento docente com intencionalidade.

A escola é responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos e, para tanto deve promover o planejamento sistematizado para que a práxis se torne de fato transformadora, rompendo assim, com práticas calcadas no senso comum e no improvisado.

Na sequência são destacados aspectos que fundamentam o estudo realizado.

2 APRENDER BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA QUE DEVE SER PLANEJADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O documento Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) enfatiza a necessidade da integração entre educar e cuidar como função da educação infantil associados a padrões de qualidade, propondo uma educação na qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis [...]. Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica (BRASIL, 1998, p. 23-24).

A educação da criança até seis anos abarca dois processos complementares e indissociáveis: o educar e o cuidar. Nessa faixa etária, as crianças por sua natureza de sujeito em formação, precisam de atenção, afeto, segurança, cuidado sendo estas, necessidades essenciais para sua sobrevivência, neste mesmo processo concomitantemente, ocorre a inserção social por meio das experiências diretas com os pares e com os adultos e, também, com os objetos presentes no mundo e as formas de expressão e cultura (BUJES, 2001).

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as

formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita (BUJES, 2001, p. 16).

Essa imersão das crianças no mundo social está intrinsecamente condicionada às atividades dirigidas para o cuidar e o educar que ocorrem simultaneamente. Contudo, o que se tem observado nas práticas em educação infantil é que tanto o cuidar como o educar têm sido compreendidos como elementos dissociados por natureza e sob uma ótica demasiadamente simplista.

A seguir apresenta-se o papel do professor da educação infantil, enfatizando a importância da intencionalidade no ato de ensinar.

2.1 O papel do Professor da Educação Infantil: Intencionalidade para ensinar

A educação infantil é uma etapa da educação básica compreendida sob a perspectiva de uma educação integral, com vistas ao desenvolvimento da criança nos seus aspectos físico, cognitivo, psicológico, afetivo e social (BRASIL, 2009).

Neste contexto, o professor tem o papel fundamental de mediar as experiências dos alunos para que elas se convertam em aprendizagens. Assim, todas as ações na educação Infantil devem ser planejadas e conter em sua essência intencionalidade (BRASIL, 2009).

A proposta pedagógica é a identidade de qualquer instituição educativa. Na educação infantil a proposta deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade enquanto pessoa humana, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

O processo educacional na educação infantil deve considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e detentor de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói simbolicamente sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A proposta pedagógica revela o contexto, as crenças, os valores, as concepções, explicitando os princípios e as diretrizes que orientam a ação de educar as crianças da educação infantil. Aponta também os modos de organização, planejamento, avaliação, bem como, as articulações, os desafios e as formas de superá-los (BRASIL, 2009).

O processo de construção de conhecimentos na educação infantil é dinâmico, de modo que a proposta pedagógica de uma instituição de atendimento às crianças de zero a cinco anos está sempre em um movimento espiralado de construção e reconstrução de ações educacionais com vistas ao desenvolvimento pleno dos educandos.

São apontados na sequência aspectos que denotam como a criança aprende na educação infantil.

2.2 O que e Como a Criança Aprende na Educação Infantil?

As crianças possuem uma natureza singular, uma vez que elas se caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um modo muito peculiar. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circundam, as crianças revelam interesse para compreender e interagir com o mundo em que vivem, por meio do brincar, que é a linguagem própria da criança para representar suas percepções e aprendizagens (BRASIL, 1998).

No processo de construção do conhecimento, os pequenos se utilizam das mais diferentes linguagens, expressões e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses individuais e próprias sobre aquilo que experienciam. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio com as quais estão inseridas (BRASIL, 1998).

O conhecimento não se constitui numa reprodução da realidade, mas sim, é fruto de um intenso processo de significação e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças interpretarem o mundo é o grande desafio da educação infantil e dos professores. Embora os conhecimentos derivados da Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, entre outras áreas do saber, possam ser de grande utilidade para desvelar o universo infantil apontando as

características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23)

O currículo da educação infantil é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009).

As práticas que estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil devem ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, levando-se em consideração a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças (BRASIL, 2009).

A garantia que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente desenvolvido por meio de imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é necessário valorizar intensamente o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis que são prerrogativas resguardadas na forma de lei (BRASIL, 2009).

Destaca-se, portanto, que brincar é uma atividade vital para a criança. A brincadeira tem essência lúdica que estimula o imaginário da criança. Por meio do brincar é que a criança vai significar e ressignificar o real, tornando-se sujeito e partícipe do meio ao qual está inserida (BRASIL, 2009).

A brincadeira é um espaço de aprendizagem, de imaginação e reinvenção da realidade. Desde a mais tenra idade, as crianças são imersas em diferentes brincadeiras. O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas, e é através das brincadeiras, que a criança pode desenvolver capacidades fundamentais, tais como: a atenção, a inteligência, a imitação, a memória e a imaginação (BRASIL, 2009).

No item apresentado a seguir evidencia-se o planejamento como uma ferramenta intencional para a prática docente.

3 PLANEJAMENTO: DA INTENÇÃO À PRÁTICA

O trabalho pedagógico ganha materialidade nas ações: no planejamento da escola em geral e do currículo em particular, no processo de ensinar e aprender e na avaliação do trabalho realizado, seja com relação a cada estudante individualmente ou ao conjunto da escola (BARBOSA, 2006).

No que se refere à avaliação, muito se tem questionado sobre seus princípios e métodos. Vale ressaltar a necessidade de que a avaliação ultrapasse o sentido de mera averiguação do que o estudante aprendeu, e torne-se elemento chave do processo de planejamento educacional.

O planejamento educacional, assim como o currículo e a avaliação na escola, enquanto componentes da organização do trabalho pedagógico, estão circunscritos fortemente a esse caráter de não neutralidade, de ação intencional condicionada pela subjetividade dos envolvidos, marcados, enfim, pelas distintas visões de mundo dos diferentes atores do processo educativo escolar (BARBOSA, 2006).

Desse modo, o trabalho pedagógico define-se em sua complexidade, e não se submete plenamente ao controle. No entanto, isso não se constitui em limite ou problema, mas indica que se está diante da riqueza do processo de formação humana, e diante, também, dos desafios que a constituição dessa formação, sempre histórica, impõe.

Na sequência são denotados aspectos que compõem o planejamento de aula para a educação infantil.

3.1 Planejamento de Aula e Educação Infantil: o que não pode faltar?

Na educação infantil a rotina escolar constitui-se em atividades organizadas num determinado tempo e espaço, permeadas pelo brincar e pelo lúdico. Brincar confere à criança oportunidade para representar os conhecimentos prévios que ela já possui acerca do mundo e de suas vivências e para construção de novos conhecimentos e habilidades (BARBOSA, 2006).

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente.

Segundo Kramer (2006), nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos (BASSEDAS *et al.*, 1999).

Cabe mencionar que os ambientes devem ser desafiadores, interativos, portadores das produções das crianças, limpos, arejados, iluminados, adequados e seguros às especificidades das faixas etárias, tornando-se catalisadores do desenvolvimento da autonomia e da construção da identidade das crianças e do sentimento de pertença àquele espaço (BARBOSA, 2006).

É de suma importância que a organização desses ambientes esteja em consonância com as concepções de criança e de aprendizagem explicitadas na proposta pedagógica, de forma a promover a aprendizagem, o desenvolvimento, oportunizando o crescimento, garantindo a segurança e as interações (KRAMER, 2006).

A partir desse ponto destaca-se a pesquisa de campo realizada junto aos professores da educação infantil para aspectos acerca do planejamento.

4 A PRÁTICA NA VOZ DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ELAS DIZEM SOBRE O PLANEJAMENTO?

4.1 Resultados e discussão da pesquisa

Inicialmente perguntou-se às professoras que atuam na educação infantil sobre a prática do planejamento. Entre as respostas obtidas evidencia-se que todas as

professoras entrevistadas realizam o planejamento de aula em sua prática docente, uma vez que essa documentação é uma exigência da equipe gestora e da própria rede municipal de ensino. As docentes relataram, ainda, que a rede municipal da qual pertencem adota um sistema de ensino que determina as diretrizes e os conteúdos a serem desenvolvidos, portanto para realizarem seus planos de aula se pautam nas orientações do próprio sistema de ensino.

De acordo com Bassedas *et al.* (1999) o planejamento é confundido, muitas vezes, com a rotina, na qual deve ser seguida passo a passo. Em outro momento, é entendido como um instrumento de que o professor elabora, por vezes reproduz os planos já feitos em anos anteriores e o guarda até que alguém o exija. Todavia, ambas as concepções não contemplam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o planejamento não deve ser algo rígido e imutável, nem tampouco deve ser construído no decorrer ou ao final do processo.

Infere-se, portanto, que o planejamento deve ser uma ferramenta ativa durante o processo de ensino-aprendizagem, recurso inseparável do professor em suas práticas diárias. Desse modo, o planejamento realizado apenas como exigência burocrática sem funcionalidade e reflexão está na contramão das propostas e das concepções de ensino que promovam a qualidade do ensino em educação infantil.

Nesse sentido, é importante considerá-lo como uma ferramenta que auxilia o docente a organizar um ensino de qualidade. Faz-se necessário enfatizar a necessidade de considerar as características do aluno na elaboração do planejamento, associado aos conteúdos que configuram essa etapa, exigindo do docente uma postura dinâmica e crítica (BASSEDAS *et al.*, 1999).

Na sequência, as docentes foram questionadas sobre qual a temporalidade da organização dos planos e as professoras relataram que realizam um plano de trabalho docente mensal, amplo, envolvendo os âmbitos de experiência⁵ e todas as habilidades próprias de cada eixo de trabalho⁶ e o plano diário, que consiste numa rotina que compreende as atividades diárias que serão desenvolvidas.

Segundo Bassedas *et al.* (1999):

⁵ A proposta curricular para a educação infantil adotada pela rede municipal investigada está organizada em dois âmbitos de experiência: Identidade e autonomia e Conhecimento de mundo, esses âmbitos permeiam todo o trabalho pedagógico que nesta proposta se organiza em cinco eixos de trabalho.

⁶ Os eixos de trabalho nesta proposta curricular sistematizam os dois âmbitos de experiência de forma integrada.

[...] a palavra "rotina" tem, no seu sentido habitual, um caráter pejorativo, porque nos faz pensar em conduta mecânica. Já falamos anteriormente sobre a importância dessas atividades do ponto de vista do desenvolvimento. Tratam-se de situações de interação, importantíssimas, entre a pessoa adulta e a criança, em que a criança parte de uma dependência total, evoluindo progressivamente a uma autonomia que lhe é muito necessária" (BASSEDAS *et al.*, 1999, p.2).

As professoras entrevistadas consideram bastante cansativo e burocrático a elaboração de planejamentos e das documentações exigidas, tais como portfólios e registros de observações. Responderam, ainda, que se consideram aptas a realizarem suas práticas diárias sem a necessidade de um plano individual, já que o plano elaborado mensalmente supre toda as suas necessidades. Sobre essa questão Zabala (1998) aponta que buscar a competência em seu ofício é característica de um bom profissional independentemente.

Segundo Hoffmann (2012) a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu projeto.

Na mesma direção, de acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil "[...] cabe ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los" (BRASIL, 1998, p.196).

Ao projetar ações para o futuro o professor demonstra seus objetivos e consegue identificar junto com as crianças se estes foram ou não alcançados com êxito, além de possibilitar a tomada de decisões frente às necessidades apresentadas (BRASIL, 1998).

Assim, a intenção e atuação do professor devem partir, portanto, de estudo dedicado a área e não à prática de senso comum, ancoradas por concepções indefinidas e sem fundamentação científica que ao contrário, são insignificantes e limitam o desenvolvimento e a capacidade infantil (BRASIL, 1998).

Inferese, assim, que a formação professoras entrevistadas, sobretudo, na perspectiva continuada, das carece de atenção, pois elas não compreendem as novas concepções de aprendizagem e de criança enquanto sujeito ativo, detentor de direitos e tampouco consideram o planejamento como ferramenta indispensável ao trabalho

docente. Desse modo, as práticas baseadas no senso comum e no imprevisto são comumente realizadas em sala de aula.

Para Proença (2004):

Em qualquer trabalho pedagógico, é fundamental que seja explicitada a concepção que se tem como norteadora da proposta desenvolvida, além de se ter clareza de por que e para que uma criança pequena vai à escola. Há vários objetivos que permeiam o trabalho de educação infantil na articulação entre o cuidar e o educar, em especial a construção da sociabilidade, da aprendizagem e da independência em prol de sua autonomia, bem como os cuidados necessários à sua higiene, à alimentação, à segurança, às brincadeiras e ao vínculo afetivo (PROENÇA, 2004, p. 14).

Diante do exposto, pode-se apontar a importância da formação do professor, para que seja capaz conhecer e compreender as concepções e os pressupostos da educação infantil como subsídio para sua prática docente, na qual o conhecimento oferece elementos mediadores que devem concretizar as suas ações, apresentando uma clara intenção nestes, para que se concretize o objetivo da educação infantil como primeira etapa educacional, que é promover a construção de novas habilidades e competências no desenvolvimento infantil.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº5 (BRASIL, 2009), programas de formação continuada de professores e demais funcionários constam como requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade. A oferta de tais programas são direito dos professores previsto no art. 67, inciso II, da LDBEN (BRASIL, 1996) e obrigação dos municípios em ofertá-los, promovendo assim a construção da identidade profissional e, o aprimoramento e fortalecimento da prática pedagógica, possibilitando a reflexão sobre os aspectos pedagógicos, éticos e políticos da prática docente para o enfrentamento das problemáticas cotidianas.

Na sequência, foi perguntado às professoras sobre a importância do brincar na educação infantil. As respostas obtidas destacaram que elas consideram o brincar como atividade que não exige tanto planejamento, uma vez que as próprias crianças já dominam as habilidades necessárias para o brincar. Segundo as docentes, no momento das brincadeiras a professora deve assegurar que as crianças não se machuquem ou que aconteça algum acidente.

Sobre essa questão quando se busca fundamentação na literatura encontra-se que:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada

uma em particular registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998, v.1 p.28).

Entende-se, portanto, que o 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 determinado papel simbólico na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Aprimoram também algumas capacidades de socialização, por meio das interações e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais diversos (BRASIL, 1998).

O brincar, é uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, proporciona a construção do seu próprio mundo e ampliam gradativamente as possibilidades de representação do real por meio do simbólico. É uma necessidade física e cognitiva, um direito de todas as crianças. Porém, o brincar baseado nas propostas de educação infantil voltadas para a qualidade do atendimento à crianças desta etapa escolar como uma atividade que deve ser intencionalmente planejada com objetivos claros e centrados no desenvolvimento e nas necessidades do educando (BRASIL, 2009).

São apresentadas a seguir as considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, com vistas ao desenvolvimento integral do sujeito, exigindo assim compreensão de suas finalidades por parte dos professores, nesse ponto, a formação inicial e continuada é aspecto relevante e deve ser considerado para a garantia de ensino de qualidade.

É oportuno salientar que os objetivos propostos para essa etapa de escolaridade somente serão garantidos mediante um trabalho intencional e planejado pelo professor ao longo do ano escolar.

Para que as práticas em educação Infantil sejam bem-sucedidas é essencial que o professor, bem como todos os que envolvidos nesse processo, tenham suas práticas fundamentadas em concepções que entendam a criança como sujeito ativo e possam contribuir de modo sistematizado para o desenvolvimento integral da criança

nesta etapa escolar. Desse modo a organização da rotina deve pautar-se em objetivos claros para a projeção de ações que proporcionem a criança novas e ricas experiências que se converterão em aprendizagem.

Historicamente a formação e a identidade do professor da educação infantil foi construída de forma empírica. Assim, romper com tais concepções se constitui como uma tarefa árdua, porém necessária em prol das aprendizagens voltadas para a sociedade contemporânea.

Infere-se neste estudo que os professores pesquisados não reconhecem a importância do planejamento em sua prática profissional na educação infantil, demonstrando, dessa forma, uma notável fragilidade na formação docente. Cumpre mencionar que os documentos legais orientam a necessidade do planejamento, sobretudo, para que as ações educativas sejam pautadas na intencionalidade de ensinar, o que se traduz como oferta de ensino de qualidade.

Outro ponto de destaque, é que os professores parecem ainda não reconhecer a etapa da educação infantil como campo inicial da escolarização das crianças, baseando suas concepções de escola infantil como espaço de prestação de serviço, de caráter assistencialista, em que se realizam práticas básicas que se constituem apenas na dimensão do cuidar sem relação com o desenvolvimento integral da criança.

Para a qualidade de ensino e desenvolvimento pleno do potencial infantil é fundamental que o professor tenha clareza de seu papel, enquanto mediador na construção de aprendizagens significativas, de modo a ser capaz de refletir sobre suas práxis, entendendo que a intencionalidade e a prática são elementos indissociáveis e devem perpassar todas as ações dentro das instituições de educação infantil.

Em termos finais, destaca-se que o planejamento é instrumento essencial para a garantia de práticas educacionais na educação infantil com o propósito de promover um ensino de qualidade e romper com práticas simplistas baseadas meramente na dimensão assistencialista. Dessa forma, para que se cumpra os propósitos do atual contexto educacional brasileiro os professores devem dedicar-se a formação continuada, compreendendo as dimensões de suas práticas para que as crianças aprendam e desenvolvam seus potenciais plenamente, repercutindo para as próximas etapas escolares e, sobretudo, para a vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed. 2006.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1999.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, Presidência da República – Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC\SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: pra que te quero**. In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. E.(org.). Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola. Elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Educação Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 09 mai. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

PROENÇA, M. A. de R. **A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil.** Revista Pátio Educação Infantil. Ano II, n. 4, p. 13-15, abr./jul. Porto Alegre. 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



OS CONTOS DE FADAS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Ingrid Aline da Silva²

Isabella Cristina Santos da Silva³

Eliane Moraes de Jesus Mani⁴

RESUMO

A competência leitora é essencial para a inserção do indivíduo na sociedade. Além de ser capaz de ler, é necessário entender o que lê. A leitura no desenvolvimento da criança, além de proporcionar conhecimento, auxilia no desenvolvimento pensamento crítico, da imaginação, da curiosidade, da linguagem, da capacidade cognitiva, da empatia, do discernimento e da sua formação plena como cidadão, sendo fundamental na educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica. Neste contexto, torna-se propícia a utilização dos contos de fada como o primeiro contato com a leitura, de forma lúdica e interativa, para que se possa desenvolver a competência leitora. Este tipo de leitura utiliza de elementos fantásticos ou imaginários para abordar diferentes temas, enquanto transmite uma mensagem. O educador precisa ter a intencionalidade para que consiga planejar conteúdo lúdico e educativo, bem como adotar estratégias para facilitar o processo de aprendizagem, como expressões e gestos na contação de histórias, utilizar adereços para caracterizar-se e adequar o espaço físico. Questiona-se neste trabalho o impacto da leitura, em especial dos contos de fada, bem como estratégias para que os educadores desenvolvam este hábito nas crianças. Portanto, o presente estudo teve como objetivo destacar o valor dos contos de fadas para a formação de leitores na educação infantil. Para isto, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa.

Palavras chaves: Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Contos de Fadas.

ABSTRACT

Reading competence is essential for inserting an individual in a society. In addition to being able to read, one must understand what is being read. Reading in the child's development, in addition to providing knowledge, aids in the development of critical

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção de título de graduação na licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos - FAAG.

² Graduanda em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos - FAAG. E-mail: ingridasilva95@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos - FAAG. E-mail: bellacrsilva@gmail.com

⁴ Professora orientadora. Docente no curso de graduação em 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. E-mail: eliane.mani@faag.com.

thinking, imagination, curiosity, language, cognitive ability, empathy, discernment and full training as a citizen, being fundamental in early childhood education, which is the first stage of basic education. In this context, it is propitious to use fairy tales as a first contact with reading, in a playful and interactive way, so that the reading competence can be developed. This type of reading uses fantastic or imaginary elements to address different themes while delivering a message. The educator needs to have intentionality to be able to plan playful and educational content, as well as adopt strategies to ease the learning process, such as expressions and gestures in storytelling, use props to characterize themselves and adapt the physical space. The impact of reading, especially fairy tales, as well as strategies for educators to develop this habit in children is questioned in this work. Therefore, the aim of this study was to highlight the value of fairy tales for forming readers in early childhood education. To do so, an exploratory and descriptive research with a qualitative approach was carried out.

Keywords: Child education. Child development. Fairy tales.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um universo infindável, que conduz o pensamento e o conhecimento para além da imaginação, promovendo a formação de conceitos e opiniões sobre os mais diversos assuntos e temas que permeiam a vida humana. Assim, esta prática deve fazer parte do processo de formação da criança, desde a mais tenra idade, despertando sua criticidade pessoal sobre os contextos sociais, bem como o desenvolvimento de valores e participação plena no meio em que vive.

O mundo contemporâneo é permeado por informações, potencializadas, sobretudo, por contextos tecnológicos. Assim, desde que acordamos, a todo momento usamos a leitura. Ainda, a criança mesmo antes de passar pelo processo de alfabetização está inserida em um mundo letrado, e, portanto, está imersa neste meio, de maneira que tanto na escola, como em casa, é fundamental que haja o estímulo da leitura, especialmente de forma lúdica e prazerosa para despertar o gosto e o interesse por essa prática salutar ao desenvolvimento infantil.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, objetivando o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança. Ademais, esta etapa de ensino é indispensável para o desenvolvimento da criança, para o exercício da cidadania e progresso no trabalho ou estudos posteriores (BRASIL, 1996).

O direito à aprendizagem é uma premissa destacada nos documentos que norteiam a educação nacional (BRASIL, 1988; 1996; 2018), entre os quais: conviver,

brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Nesta seara, a leitura compõe uma importante área do desenvolvimento infantil.

Os contos de fada, cujo termo tem origem francesa, *Conte de Fée*, surgiram no século XVII como adaptações fantasiosas de narrativas folclóricas e relatos de camponeses, muito apreciados por crianças e utilizado no processo educativo destas, bem como de formação da sua personalidade. Este tipo de literatura se caracteriza pela presença de elementos fantásticos ou imaginários, abordando ludicamente temas complexos, como filosofia, sociologia, antropologia, entre outros, enquanto estimula a imaginação, o senso crítico e a criatividade, simultaneamente, transmitindo valores morais e estéticos (DE FARIAS; RUBIO, 2012).

Desta feita, adotar os contos de fadas como uma prática da educação infantil aproxima a criança da formação leitora, além de propiciar reflexões e imaginações que formam valores e o juízo moral na criança, visto que os coloca frente a conflitos e dilemas a serem compreendidos, a partir de uma linguagem lúdica e própria da infância. Para os pequenos, ouvir uma história pode se transformar em uma divertida brincadeira, possível de criar inferências e recriações sob a perspectiva de suas próprias vivências.

Para que esta prática seja bem sucedida, a intencionalidade do professor é fundamental, a qual em âmbito pedagógico se traduz como uma ação consciente para a condução ao aprendizado, planejada e executada no espaço educacional. Para tal, é necessária postura, habilidades de ensino e atitude, sendo uma ação interativa e reflexiva (NEGRI, 2016). Desse modo, a intencionalidade no incentivo à leitura precisa ser executada cotidianamente no ambiente educacional.

Em razão do exposto até o momento, este trabalho se justifica em contexto acadêmico e social, por apresentar contribuições para a área da educação infantil quanto a importância de valorizar a leitura desde as primeiras etapas da educação básica, bem como por se valer como auxílio ao educador no emprego de estratégias para a contação de histórias, facilitando o processo de aprendizado, e também contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança.

Assim, teve-se como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: De que modo a prática da leitura na educação infantil contribui para que a criança tenha ampliação da interação e compreensão do mundo que a cerca? Que habilidades são desenvolvidas na criança por meio da leitura no processo educacional na educação

infantil? Quais as contribuições dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil? Que estratégias práticas são realizadas por professoras que atuam na educação infantil para desenvolver o gosto e o interesse pela leitura nas crianças?

A partir da problemática apontada, buscou-se como objetivo geral destacar o valor dos contos de fadas para a formação de leitores na educação infantil. Especificamente, objetivou-se compreender como a prática da leitura na educação infantil, em especial os contos de fadas, pode contribuir para o desenvolvimento da criança; ressaltar estratégias e práticas de ensino para a contação dos contos de fadas na educação infantil para o desenvolvimento da criança; apresentar a perspectiva de professoras da educação infantil sobre as estratégias e práticas de ensino que adotam na contação dos contos de fadas, e o que relatam sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir dessa leitura.

Para tanto, apoiou-se no desenvolvimento de uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória fornece uma visão geral de um assunto, esclarecendo, desenvolvendo e modificando conceitos. Ao passo que a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever as características de um grupo ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Ainda, a abordagem qualitativa, é amplamente utilizada nas ciências sociais, analisando dados não-numéricos, que necessitam ser sintetizados, por meio de seleção, foco e organização para posterior apresentação, concluindo, portanto, uma análise sistemática de significados e explicações sobre um fato social (GIL, 2008).

A valorização da infância e da educação infantil, sobretudo da utilização de literatura infantil como ferramenta de aprendizado, é imprescindível para o desenvolvimento pleno da criança, de forma sadia e harmoniosa, de sua formação crítica e autonomia como cidadão, bem como para a formação de valores vitalícios que serão empregados no cotidiano dos pequenos estudantes, possibilitando que estes tenham condições para a inserção bem-sucedida na sociedade.

A seguir são apresentados os aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM UNIVERSO DE ENCANTO POR MEIO DA LEITURA

2.1 A leitura e o Desenvolvimento da Criança

No atual contexto educacional, a leitura infantil não tem como único objetivo facilitar o processo de alfabetização, pois para além dessa finalidade visa auxiliar a criança a interpretar o que ouve ou vê, despertando desde os primeiros anos de vida o gosto e o interesse pela leitura. Desta forma, deve lhes ser provida a oportunidade de expandir o conhecimento, tornando as experiências de vida ricas em repertório, produzindo, portanto, um misto entre a imaginação e a realidade, de modo apropriado e agradável para a criança.

São inúmeros os avanços da criança quando ela é exposta ao ambiente estimulador. Conforme se observa nas palavras de Vigotsky (2012):

A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas física, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são consideradas pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar (VIGOTSKY, 2012 p. 103-104).

O conhecimento que a leitura proporciona para a criança cresce gradualmente, a partir das experiências cotidianas, auxiliando no desenvolvimento da riqueza de vocabulário, que se torna extenso e diversificado, ampliando a visão de mundo, com uma forte ligação entre o imaginário e o real, além de ser prazeroso, pois, segundo Coelho (2000, p. 164), "Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda".

O primeiro ano de vida da criança é repleto de descobertas e desafios, dessa maneira a leitura contribui para o desenvolvimento moral da criança, permitindo reflexão sobre o certo e o errado, sobre agir e o pensar, identificando as atitudes dos personagens e construindo a suas próprias. Sobre esta propositura Bettelheim (2002) postulou que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significados em tanto níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 2002 p. 12).

Ademais, a leitura auxilia no desenvolvimento do imaginário, possibilita maior entendimento acerca das dificuldades que terão ao longo de sua vida, contribui para o desenvolvimento afetivo e social e auxilia no desenvolvimento de sua personalidade, servindo assim como estímulo para sua autonomia do sujeito crítico (MEDINA, 2016).

As crianças, cada uma em seu ritmo e de modo peculiar quanto a aquisição da aprendizagem, absorvem os ensinamentos contidos na intencionalidade da prática docente. A prática de ler para as crianças se configura como uma estratégia com múltiplas possibilidades de exploração. Assim, o professor pode criar as situações mais inusitadas e divertidas para envolver seus alunos, conduzindo a imaginação, inclusive com associações vivenciadas no dia a dia pelos pequenos, que ao longo do desenvolvimento infantil, se concretizam como comportamentos habilidosos para a vivência comum em sociedade.

É na educação infantil que a criança vivencia os primeiros vínculos afetivos fora do ambiente familiar, necessitando romper com elos emocionais para se incorporar a uma nova situação de socialização estruturada. Nesta direção, em uma interface entre o brincar e o cuidar, nesta etapa de ensino, as práticas pedagógicas devem garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; as competências ampliadas a partir dessa garantia visa a promoção de condições para que os pequenos possam desempenhar um papel ativo em ambientes convidativos ao desafio, sentindo-se provocados à resolução de problemas, construindo significados sobre si, os outros e o contexto de vida social e natural (BRASIL, 2018).

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2018):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p. 38).

Na aprendizagem e desenvolvimento, espera-se que a criança tenha interesse e lide com diferentes culturas e modos de vida, de maneira respeitosa, sendo capaz de interagir com outras crianças e com adultos, estrategicamente resolvendo conflitos. Para isto, é necessário que expresse ideias e sentimentos de diferentes formas, usando sua criatividade. Ademais, deve escolher livros de diferentes temas e estar apta a recontar histórias, identificando contextos e estrutura destas. Espera-se, durante este período de aprendizagem, que conheça diferentes gêneros textuais, compreendendo a função social da escrita e da leitura (BRASIL, 2018).

2.1 Competência leitora: gosto e interesse desde a infância

A competência leitora pode ser descrita como a capacidade de entendimento do código escrito e da compreensão das ideias transmitidas pelo texto. Portanto, além de aprender a ler, é necessário ler para aprender. Este processo precisa ser desfrutado, para que se possa refletir sobre o texto, desenvolvendo o conhecimento e o potencial pessoal (GALLART, 2006).

A leitura atualmente torna-se indispensável para obtenção de informações e para a inserção do indivíduo na sociedade, em atividades produtivas e coletivas. Durante a infância, a identidade está sendo construída, sendo, assim, uma fase em que a leitura tem a capacidade de auxiliar no desenvolvimento pessoal. Em face à imensidão do universo da leitura, é possível encontrar títulos que agradem os mais diversos gostos, pois trata-se de um momento oportuno para o desenvolvimento do gosto pela leitura e fixação do hábito (MESQUITA, 2011).

Os contos de fada como o primeiro contato com a leitura se constituem como um processo que conduz ao início do desenvolvimento da competência leitora. Nesta fase as práticas de leitura devem ser apresentadas a partir de uma linguagem adequada para a faixa etária a qual se destina os propósitos educativos, bem como deve se lançar mão de uma didática persuasiva com a finalidade de mediar ensinamentos de maneira lúdica, favorecendo possibilidades bem-sucedidas educacionalmente.

Neste contexto, fica evidente o papel da leitura na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, que deve garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Durante este período de transição, espera-se, dentre outras capacidades, o desenvolvimento da escuta, fala, pensamento e imaginação, sendo que a criança deve ser capaz de expressar e argumentar ideias oralmente, utilizando o vocabulário adequado e de maneira organizada em diferentes situações, bem como contar e criar narrativas, tendo na leitura uma fonte de prazer e informação (BRASIL, 2018).

3 CONTOS DE FADAS: HISTÓRIAS DE VALORES E MORALIDADE

3.1 Contribuições para o Desenvolvimento Infantil

Os contos de fadas são fundamentais para crianças e adultos, pois trazem elementos que ajudam na formação do leitor para enfrentar os problemas que virão pela vida, ajudando na compreensão da realidade. A criança que tem contato com os contos de fadas desenvolve diversas habilidades, sobretudo, quanto a capacidade de imaginar, o que influencia a formação de sua identidade e personalidade. A leitura, além de prazerosa, estimula a criatividade, a curiosidade, as habilidades linguísticas e cognitivas, para além de desenvolver a empatia e a compreensão de mundo (MEDINA, 2016).

Segundo Abromovich (2008), é muito importante para qualquer criança ouvir histórias, pois é o início para ser um bom leitor, e assim descobrir e compreender o mundo. Os contos de fadas trabalham o imaginário e o emocional, ampliando o vocabulário, incentivando o hábito de ler, construindo aspectos que formam a personalidade, o consciente e subconsciente infantil, formando competência crítica, sobretudo em situações hipotéticas que permitem o exercício cognitivo, para encontrar uma solução para as dificuldades cotidianas enfrentadas pela criança. Assim, quando as crianças conseguem perceber semelhanças entre a narração e suas vivências diárias notam encaminhamentos para possíveis soluções ampliando o repertório crítico e analítico da realidade. Portanto, este momento precisa ser prazeroso, de emoção e divertimento.

Sobre o aspecto denotado Bettelheim (2002) evidenciou que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 2002 p.12).

Bettelheim (2002) enfatizou, ainda, que os contos ajudam a enfrentar os primeiros obstáculos que passamos na infância, mostrando que mesmo na vida adulta as pessoas vão passar por dificuldades, como a carência afetiva, conflitos entre mãe e filhos, a morte dos pais, madrastas que não gostam de suas enteadas, entre outros inúmeros dilemas sociais constante na vivência pessoal. Desse modo, a criança começa a ter empatia, a compreender suas dúvidas e conflitos, superando fase próprias de cada idade que levam ao amadurecimento intelectual.

Quanto ao emprego dos contos de fadas na educação infantil, Bettelheim (2002) abordou que:

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2002, p.6).

Em suma, conforme destacado pelo autor anteriormente mencionado, os contos de fadas são capazes de despertar emoções. É importante que a criança seja exposta a elementos de conflito durante seu desenvolvimento, para que possa desenvolver coragem e esperança. A exemplo, nos contos tradicionais, observa-se o dualismo das consequências das ações: os heróis são recompensados e a pessoa malvada, recebe o merecido. Estas situações que remetem a reflexão e comparação com a realidade são desafiadoras e conflituosas, processos que são essenciais para o aprendizado e para a apreciação do conto, transpondo da mera condição de ouvir uma história para a ação de expressar-se e agir frente a realidade, quando é necessária uma tomada de decisão ou mesmo formação de juízo sobre uma ocorrência em contexto social.

São apresentadas a seguir estratégias e práticas para a contação de histórias na educação infantil.

3.1 Estratégias e Práticas para a Contação de Histórias na Educação Infantil

A contação de história difere da mera leitura de história. Na contação, é fundamental que se adeque o conteúdo da linguagem escrita à linguagem falada, pois a oralidade tem caráter ancestral e aproxima a história à realidade da criança, facilitando sua compreensão (REGATIERI, 2008).

De acordo com Souza e Bernardino (2011), a contação de histórias como estratégia educacional estimula a imaginação, instrui, educa, proporciona o desenvolvimento da linguagem e da cognição, entre outras habilidades, de maneira lúdica e prazerosa. Para tal, o educador deve adequar seu planejamento educativo para a inclusão de material de leitura, de maneira interativa e divertida. As autoras complementam que, mediante à era tecnológica em que as crianças estão atualmente

inseridas, torna-se desafiador o incentivo à leitura, sendo necessário que o narrador ou contador seja dinâmico. Desse modo, sugere-se que o narrador adote táticas como expressões, vozes e gestos característicos do personagem da literatura, da utilização de fantoches e da adequação do espaço físico, com tapetes coloridos, recortes dos personagens e afins.

Regatieri (2008) reforça o argumento da importância do espaço físico lúdico, sugerindo, além dos fantoches, a utilização de maquetes, fitas, flores, músicas, almofadas, entre outros. Ademais, a autora aponta que, um dia antes da contação de histórias, os educandos foram informados que receberiam uma visita surpresa, sendo que a expectativa ocasionou um impacto positivo. Ainda, sugere que o contador utilize adereços para caracterizar-se como os personagens, tornando o processo ainda mais proveitoso para as crianças.

Para estimular a competência de recontar uma história, uma possibilidade é realizar uma brincadeira dinâmica em que cada criança deve recontar uma informação da história sem repetir uma informação já dita por um colega. Para a reflexão, sugere-se questionar às crianças se determinada ação do personagem foi correta e porquê. Incentiva-se a inclusão das crianças solicitando que estas façam perguntas durante a contação, e relatem a proximidade da história à sua vivência (GONÇALVES; APPEL, 2011).

A produção de teatros elaborados pelas crianças a partir da história contada, além de explorar a capacidade de recontar a história, estimula as habilidades manuais, por meio da confecção de fantoches, bonecos, cenários e afins e promove a coordenação motora e senso estético (CESAR *et al.*, 2014).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico do estudo se pautou em uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa.

Para a composição do universo de pesquisa, foram convidados 30 professores que atuam na educação infantil. No entanto, destes, apenas 10 professores aceitam participar da pesquisa sobre a temática em estudo.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Formulário do *Google*, que permite o acesso dos participantes por meio de link, sendo possível a posterior análise dos dados obtidos. O período de coleta durou três dias.

A primeira parte do questionário se pautou em conhecer o perfil do participante. Os participantes foram identificados com a letra P, seguido dos números de 1 a 10 (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9 e P10). O quadro abaixo apresenta o perfil dos participantes.

Quadro 1 – Dados obtidos na pesquisa.

PROFESSOR	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Sexo	F*	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Idade	24	26	24	32	30	40	37	28	25	40
Tempo atual na educação	5 anos	10 anos	0 anos	3 anos	8 anos	15 anos	8 anos	12 anos	3 anos	14 anos
Tempo que leciona na Ed. Infantil	2 anos	6 meses	0 anos	3 anos	7 anos	5 anos	6 anos	5 anos	3 anos	7 anos
Faixa etária dos alunos	3 anos	6 anos	-	1 a 2 anos	5 anos	7 anos	4 a 5 anos	4 anos	2 a 3 anos	3 anos
Possui	Esp.**	Esp.	Esp.	Esp.	Esp.	Esp.	Esp.	Esp.	Esp.	Esp.

*F= feminino; Esp.**= Especialização.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado no quadro acima, todos os participantes são do sexo feminino, dos quais 6 tem idade entre 24 e 30 anos e 4 tem idade de 32 a 40 anos.

Quanto ao tempo em que trabalham na educação, uma participante ainda não trabalha na área. Dos demais, três trabalham entre 3 a 5 anos, e seis entre 8 a 15 anos.

Em relação ao tempo em que lecionam na educação infantil, a participante que ainda não trabalha na área, conseqüentemente não leciona neste segmento. Seis participantes lecionam de 6 meses a 5 anos, e três participantes lecionam de 6 a 7 anos.

No que diz respeito à faixa etária dos alunos, a pergunta não se enquadra à participante que não trabalha na área. Quatro participantes responderam que seus

alunos tem entre 0 a 3 anos, e cinco participantes responderam que tem entre 4 a 7 anos.

Quanto à formação dos participantes, todos possuem especialização. As outras opções do formulário eram mestrado e doutorado, que, portanto, não foram assinaladas por nenhum participante.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DE PESQUISA

A segunda parte do questionário pautou-se em identificar o hábito da leitura para as crianças, as contribuições dos contos de fadas na educação infantil, o planejamento e as estratégias para a execução desta atividade no ambiente educativo.

Na primeira questão, foi perguntado se o participante lê para os seus alunos, ao passo que nove participantes responderam que sim, e um participante respondeu que às vezes. Em seguida, foi questionado com qual frequência o participante lê para as crianças, sendo que oito participantes responderam que diariamente e dois participantes responderam que semanalmente.

A terceira pergunta questionou ao participante sua opinião sobre quais são as contribuições dos contos de fadas para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Oito participantes ressaltaram principalmente o desenvolvimento da imaginação. Ainda, as professoras apontaram como essa contribuição pode ser valiosa para o desenvolvimento de competências das crianças, como o desenvolvimento lúdico, cognitivo, da aprendizagem, do hábito de leitura e da autonomia. Segundo a participante P5:

“A leitura de contos tradicionais na escola é importante, pois contribui de forma significativa para a formação da criança, faz fluir a imaginação e a curiosidade, ajuda na compreensão do mundo, esclarecendo sobre si, favorece o desenvolvimento da personalidade da criança e contribui para a formação de um bom ouvinte e leitor. Na prática com as crianças, os contos e os demais sub gêneros encantam pela magia, pelos personagens, pela trama... As distintas experiências estéticas em torno do lido, ou seja, as distintas sensações, sentimentos gerados, pensamentos provocados é o que mais se busca durante a leitura em voz alta feita pelo professor. Os contos maravilhosos e de fada são excelentes materiais simbólicos para despertar tantas experiências”.

As competências identificadas nesta questão estão de acordo com as descritas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular, no campo de escuta, fala, pensamento e imaginação. (Brasil, 2018). Ademais, também são condizentes com Medina (2016), principalmente quanto à imaginação, aprendizagem e curiosidade.

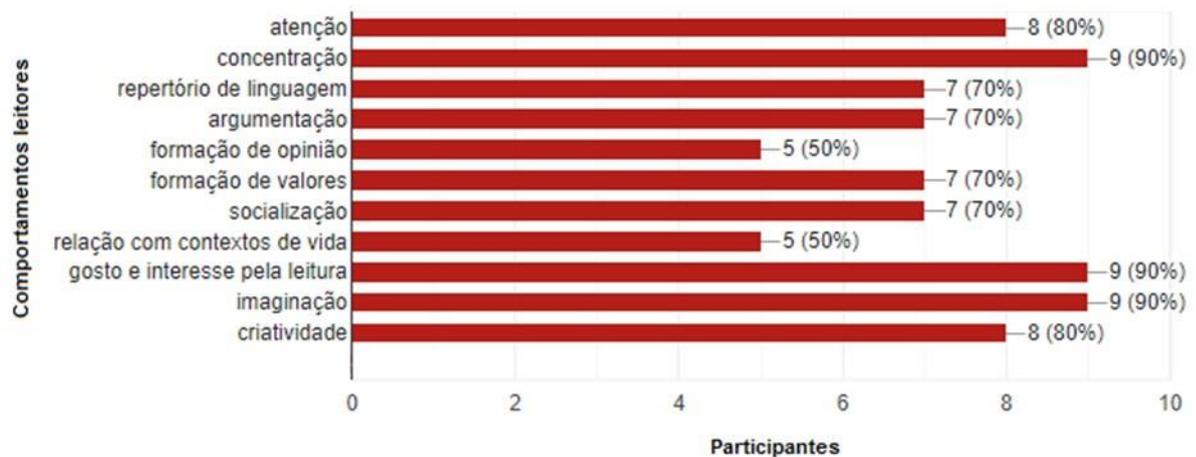
Na quarta pergunta, o participante foi questionado sobre que estratégias e práticas adota quando realiza a leitura para seus alunos. As principais estratégias observadas foram a utilização de fantoches e vozes com diferentes tons, como imitações. Ainda, foram apontadas as adequações do espaço físico, com tapetes, balões, fitas, caixa surpresa e recursos musicais, bem como teatro, rodas de conversa e comparações da leitura com os dias atuais dos alunos. A participante P5 relata que, em um projeto que objetiva a apreciação estética das obras e o aspecto comunicativo, produz uma galeria de personagens, com o seguinte método:

“...Fazemos a agenda semanal de leitura, onde os títulos são escritos em um flipchart com contribuições das crianças, tendo o professor como escriba, e que após a leitura do título, os alunos são convidados a procurar (ler) onde está escrito o nome da história na lista e marcar com a data que foi lida. Também será realizada a leitura de contos desconhecidos, a conversa sobre os contos lidos até o momento, e a partir das leituras será trabalhado também a escrita de bilhetes via ditado ao professor, e escrita de bilhete pelo aluno, onde as crianças são convidadas a escrever um bilhete para algum personagem da história. Temos mais alguma etapas e por fim a construção da galeria de personagens.”

Estas estratégias, em especial as adequações do espaço físico, utilização de fantoches e diferentes inflexões de voz, se sobrepõe às estratégias descritas por Souza e Bernardino (2011) e Regatieri (2008). Observa-se que, além das estratégias bem descritas na literatura, a criatividade do educador na elaboração de outros métodos pode agregar no processo educativo.

No gráfico a seguir, correspondente quinta pergunta do questionário, estão apresentados quais comportamentos leitores o participante identifica nos seus alunos a partir da leitura realizada.

Gráfico 1 – Dados obtidos na pesquisa.



Fonte: Formulários *Google* a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se novamente a predominância do desenvolvimento da imaginação. Ainda, a maioria dos participantes também identifica nos alunos a concentração, a atenção, a criatividade e o gosto e interesse pela leitura. Estes comportamentos evidenciam o papel da leitura no desenvolvimento da criança na educação infantil.

A sexta e última pergunta questionou ao participante como planeja a escolha da leitura que irá realizar para seus alunos. As principais respostas foram a adequação do título de acordo com o conteúdo trabalhado em aula e a escolha dos títulos pelos próprios alunos. Ademais, uma participante aponta a importância diversidade de gêneros de leitura para os alunos. Estes planejamentos relatados contemplam a intencionalidade do educador em associar a leitura à vivência do aluno, bem como estimular sua autonomia ao possibilitar que este escolha o título.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do presente estudo sugerem que é bem estabelecido entre os professores o papel dos contos de fada no desenvolvimento infantil. Destacam-se, entre as competências desenvolvidas pelos alunos, a imaginação, a curiosidade e a aprendizagem.

As principais estratégias adotadas pelos educadores na contação de histórias são as inflexões da voz e adequação do espaço físico, sendo que o planejamento na escolha dos títulos abordados corresponde a uma etapa fundamental deste processo.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 25 abr. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 23 abr. 2019.

CESAR, Cintia *et al.* As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. **Revista Interação**, p. 30-49, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DE FARIAS, Franci Rennia Aguiar; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. **Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012.

DE SOUSA, Linete Oliveira; DALLA BERNARDINO, Andreza. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, 2011.

GALLART, Isabel Solé. **Competência leitora e aprendizagem**. Espanha, 2006. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%27.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Luana Iansen; APPEL, Marta Lia Genro. Contação de histórias: uma alternativa para o letramento literário. **Revista Signos**, v. 31, n. 1, 2011.

MEDINA, Vilma. **10 vantagens da leitura na infância**. Guia infantil, 2016.

Disponível em: <<https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/leitura/10-vantagens-da-leitura-na-infancia/>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

MESQUITA, Armindo Teixeira. A leitura: um passaporte para a vida. **Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**, n. 3, p. 4, 2011.

NEGRI, Paulo Sérgio. A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula. **Laboratório de Tecnologia Educacional, Londrina**, 2016. Disponível em: <<https://www.labted.net/single-post/2016/05/30/ARTIGO-A-INTENCIONALIDADE-PEDAG%C3%93GICA-COMO-ESTRAT%C3%89GIA-DE-ENSINO-MEDIADA-PELO-USO-DAS-TECNOLOGIAS-EM-SALA-DE-AULA-1>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

REGATIERI, Lazara da Piedade Rodrigues. Didatismo e contação de histórias. **Em Extensão**, v. 7, n. 2, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Icone Editora, 2012.

FACULDADE DE AGUDOS - FAAG

**ELLEN CRISTINA LOREDO SILVA
VITÓRIA CAROLINE OLIVEIRA**

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**AGUDOS - SP
2019**

FACULDADE DE AGUDOS - FAAG

**ELLEN CRISTINA LOREDO SILVA
VITÓRIA CAROLINE OLIVEIRA**

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado á Banca Examinadora do curso
de Licenciatura Plena em Pedagogia,
Faculdade de Agudos, sob orientação da
Prof^a. Milene Cristina Satin.

**AGUDOS
2019**

Dedicamos este trabalho ao pequeno Rafael, que com seu jeito diferente de ser, nos mostrou que não há limites e barreiras pra amar e demonstrar amor.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus por ter nos sustentado até aqui, pela saúde e força para superar as dificuldades durante essa caminhada, e por toda paciência, sabedoria e conhecimentos adquiridos durante todos os dias, nos três anos e meio de graduação.

Agradecemos a nossa família que não mediram esforços para que chegássemos até esta etapa da nossa vida.

Agradecemos também as amizades feitas durante esse tempo, a todos os professores que de alguma forma contribuiu para a nossa formação. E também a todos que tiveram paciência, em todos os momentos que foram necessários empenhos e nos momentos de muita tensão.

Agradecemos a instituição de ensino FAAG, diretoria, secretária, coordenação e todos outros funcionários presentes por esse período, por todas as informações, ajudas, e soluções resolvidas, sempre prontas a ajudar. Desejamos há todos você muito sucesso e fica aqui o nosso muito obrigado.

A nossa orientadora Milene Cristina Satin, por ter nos acolhido tão bem, disposta a nos ajudar, agradecemos pelas orientações, pela paciência e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia, e principalmente pela a amizade durante todo o processo.

Eu, Vitória agradeço em especial a minha mãe Carmen, heroína que me apoiou desde o início, por todo incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço, nunca mediu esforços para me ajudar sempre esteve ao meu lado. Mãe seu cuidado e dedicação me deram forças pra seguir, superar barreiras e chegar até o fim e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

Não poderia deixar também de agradecer ao meu pai, homem guerreiro, que decidiu ir brilhar lá no céu. Obrigada por ter me apoiado durante meus três anos de graduação, por todos os conselhos, conversas, por ter me ensinado valores e princípios que levarei para o resto da vida. Você não estará presente nesse momento tão incrível da minha vida, e se cheguei até aqui foi porque você contribui para isso também, e eu sei o quanto orgulhoso você estaria por mim.

Eu, Ellen agradeço também aos meus pais e ao meu esposo pelo amor, incentivo e apoio. E a todos que de alguma forma fizeram parte da minha trajetória de formação.

Nós agradecemos de coração a todos que de alguma forma direta ou indiretamente contribuíram na nossa formação. Muito obrigada.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.” (Paulo Freire).

RESUMO

O presente trabalho de monografia focaliza o tema de inclusão, onde foi realizado um estudo de caso com o aluno Rafael, a fim de observar quais desafios enfrentados por esse aluno com deficiência ao ser inserido no ensino regular. Iniciou-se a pesquisa entendendo o tipo de deficiência desse aluno, e em seguida foram estudados assuntos relacionados à inclusão, bem como a legislação, as principais dificuldades, os desafios dos professores, as adaptações curriculares e os acompanhamentos necessários, são abordados também o estudo de caso realizado e os resultados obtidos através da pesquisa de campo com 179 profissionais da educação.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Adaptação.

ABSTRACT

The present monograph focuses on the theme of inclusion, where we conducted a case study with the student Rafael, in order to observe what challenges faced by this disabled student to be placed in regular education. Research began understanding the type of disability of that student, and then were studied issues related to inclusion, as well as the law, the main difficulties, the challenges of teachers, curriculum adaptations and the trimmings required, is addressed also the case study and the results obtained through field research with 179 education professionals.

Keywords: Inclusion. Disabilities. Adaptation.

Imagem 1 - Paralisia Cerebral assume diferentes tipos	15
Imagem 2 – Área do corpo afetada	16
Imagens 3 – Problemáticas	17
Imagem 4 – Lesões	25
Imagem 5 – Atividade da primavera	29
Imagem 6 – Rotina no atendimento	30
Imagem 7 – Estimulação auditiva através de ruídos com balões	31
Imagem 8 – Estimulação visual através d garrafa sensorial	32
Imagem 9 – Rafael brincando com massinha	32
Imagem 10 – Bolinhas em gel	33
Imagem 11 – Aula de informática	34

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	13
2.1	Encefalite viral	13
2.2	Encefalopatia crônica	15
3	INCLUSÃO EDUCACIONAL – SALA DE AULA	18
3.1	Legislação	20
3.2	Dificuldades	21
3.3	Desafios enfrentados pelos professores em geral	22
3.4	Adaptação curricular	23
3.5	Acompanhamentos	24
3.5.1	Atendimento Educacional Especializado	26
4	ESTUDO DE CASO	28
4.1	Encefalopatia Crônica não progressiva e Encefalite Viral no aluno Rafael	28
4.2	Acompanhamento e intervenções pelo AEE	29
4.3	Competências	34
5	RESULTADOS	36
6	CONCLUSÃO	41
	REFERÊNCIAS	42
	APÊNDICE A – Perguntas referente a entrevista com os professores ...	44
	ANEXO A – Entrevista com a mãe do Rafael	45

1 INTRODUÇÃO

O movimento da inclusão vem com a tentativa de garantir o acesso de pessoas com deficiência ao meio social, e em tudo que possa auxiliar no seu desenvolvimento humano, sem discriminação. Durante a realização dos estágios obrigatórios do curso de pedagogia, principalmente no estágio de Inclusão, foi observado que existem muitos desafios enfrentados por alunos com algum tipo de deficiência ao ser incluído na escola, pois muitas vezes não há recursos suficientes que garantam um ensino-aprendizagem de qualidade, ou até mesmo profissionais despreparados para lidar com as diversas situações do dia a dia. A fim de compreender como ocorre essa inserção do aluno com deficiência, surgiu à ideia de estudar um pouco mais sobre esse assunto, surgindo então o tema da pesquisa que será abordado nesta monografia, que se refere aos desafios enfrentados por um aluno com paralisia cerebral na educação infantil, analisado o caso específico do aluno Rafael com paralisia cerebral, a fim de compreender um pouco do que ocorre no ambiente escolar.

Um aluno com paralisia cerebral enfrenta muitas dificuldades em seu ambiente educacional. Acredita-se que, este estudo para a comunidade acadêmica, terá grande importância visto que o número de crianças com necessidades especiais vem aumentando dentro da sala de aula, tornando assim necessário a capacitação individual de cada professor, fazendo-o conhecer suas diversidades e aplicabilidade da metodologia proposta. Este estudo também poderá ser rico em conteúdo para alunos de nível superior, que pretendem de fato atuar em sala de aula, poderá ser usado como apoio, e um norte para suas futuras atuações.

O objetivo geral deste trabalho está focado em compreender e esclarecer quais as dificuldades enfrentadas por um aluno com paralisia cerebral na educação infantil, refletindo como os professores lidam com essas situações e quais são suas maiores dificuldades. Para se chegar ao objetivo geral, faz-se necessário atingir os objetivos específicos, como por exemplo: Investigar as dificuldades enfrentadas por um aluno com paralisia cerebral na educação infantil; Entender os desafios enfrentados por esse aluno; Analisar de modo geral a metodologia e a prática do professor em relação a este aluno dentro da sala de aula; Relatar os desafios enfrentados pela unidade escolar; Disponibilizar o material como fonte de pesquisa futuramente, por se tratar de um assunto de grande importância.

Este trabalho foi desenvolvido primeiramente através de embasamento teórico, com pesquisas bibliográficas, buscando informações de diferentes fontes e suportes para coletar os conhecimentos existentes sobre o assunto pesquisado, tanto em meios físicos como nos digitais, a fim de estudar um pouco mais sobre a deficiência específica do aluno, entre outros assuntos relevantes. A segunda parte foi realizada um estudo de caso com pesquisa em campo de uma escola municipal para entender e detalhar quais são as dificuldades enfrentadas por um aluno de inclusão escolar na Educação infantil, através de observações e entrevistas com a família para que fosse possível obter os resultados determinados para a realidade estudada, através da averiguação dos fatos, entendendo como a família se sente, quais problemas enfrentados com a escola, quais os desafios ao receber um aluno deficiente, entre outros aspectos. Foi realizada também uma pesquisa online através de um questionário com os professores da rede pública de diversas localidades, com a participação de 179 profissionais da área da educação, uma ótima pesquisa que permitiu compreender um pouco mais sobre a temática estudada.

Essa monografia se divide então em três partes: No primeiro capítulo que se inicia no item 2 e 3 são abordados conhecimentos teóricos a fim de entender o que é a deficiência do aluno, o que é a inclusão na sala de aula, abordando a legislação que rege o direito do aluno com deficiência no ensino regular, quais as dificuldades enfrentadas por ele, quais os desafios enfrentados pelos professores, entendendo o que é a adaptação curricular e como pode ser feita, finalizando essa etapa são citados os acompanhamentos que podem ser realizados para contribuir com o desenvolvimento do aluno. No segundo capítulo (item 4) se refere ao estudo de caso realizado, constando informações sobre o aluno, entrevista realizada com a mãe, limitações e dificuldades dele e os acompanhamentos e intervenções feitas pelo A.E.E (Atendimento Educacional Especializado). No terceiro e último capítulo (item 5), apresenta-se com os resultados obtidos na pesquisa realizada com os professores.

2 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

Em um mundo em que todas as pessoas são valorizadas por suas capacidades físicas, cognitivas e sociais, as que possuem algum tipo de deficiência são excluídas, desvalorizadas, com olhares preconceituosos de que são incapazes de realizar as atividades do dia a dia.

Na primeira metade do século XX, surgiu o modelo biomédico da deficiência, que interpreta a deficiência como incapacidade a ser superada. Esse modelo está vinculado à integração social. A seguir, instalou-se a transição para o modelo social da deficiência, relacionado à inclusão. Na atualidade aplica-se o paradigma dos direitos humanos para garantir a dignidade da pessoa com deficiência, o combate à violação de seus direitos, sua autonomia e acesso a todas as prerrogativas sociais. (MAIOR, 2005, p.1)

A deficiência surge a partir de uma doença que irá alterar alguma função do corpo, independente da área afetada. De acordo com o Decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989, define a deficiência como: “Toda perda e anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.” (GUERREIRO; LEITE; LINHARES, 2009, p. 13).

A deficiência é determinada de acordo com as limitações do indivíduo, ela corresponde às alterações biológicas e suas necessidades específicas. Podendo ser deficiência física (alteração completa ou parcial que altera o comportamento físico, como por exemplo, ausência de membros, paralisia cerebral, paraplegia), visual (Perda total ou parcial da visão, cegueira, baixa visão), auditiva (perda bilateral, parcial ou total da audição), mental (limitações e desenvolvimento intelectual abaixo do normal, como por exemplo, dificuldade na comunicação, cuidados pessoais) e deficiência múltipla (quando se associa duas ou mais deficiências), porém isso não impede que o aluno com determinada deficiência seja incapaz de realizar, interpretar, analisar, e aprender. A falta de oportunidades pode impedir que essas pessoas alcance seu pleno desenvolvimento.

Trataremos nos próximos tópicos, a respeito da encefalite viral e da encefalopatia crônica, para melhor compreensão do estudo de caso no próximo capítulo.

2.1 Encefalite Viral

A encefalite tem diferentes tipos, como por exemplo, a Encefalomielite, a Meningoencefalite, Encefalite Límbica, Leucoencefalite hemorrágica aguda e a que trataremos em específico aqui: a Encefalite Viral.

“A encefalite viral é uma infecção do sistema nervoso central que provoca a inflamação do cérebro e afeta, principalmente, bebês e crianças, mas que também pode acontecer em adultos com o sistema imunológico enfraquecido.” (FRAZÃO, 2017, p.1), ou seja é uma doença que se caracteriza pelo inchaço do cérebro, geralmente desencadeada por um vírus ou bactéria, como por exemplo o vírus da catapora, poliomielite, rubéola, bem como reações alérgicas a vacinas.

Essa infecção ocorre no tecido que envolve o cérebro e assim, faz pressão contra os ossos da cabeça, quando ocorre em crianças e bebês as complicações são mais sérias, e pode ser fatal em alguns casos.

Ela pode ser considerada em dois tipos: Encefalite primária, que ocorre quando um vírus ou outro agente infeccioso afeta diretamente o cérebro. E a Encefalite secundária, que muitas vezes ocorre de duas a três semanas após a infecção inicial, o que acontece é que o sistema imunológico ataca o sistema cerebral que está saudável em vez de atacar as células que causaram a infecção. (REDAÇÃO, 2019, p.1)

Existem diversos vírus que podem causar essa inflamação, porém ainda as causas exatas são desconhecidas, o que se supõe é que algumas das possíveis causas sejam resultantes de vírus, bactérias e reações alérgicas a vacinas.

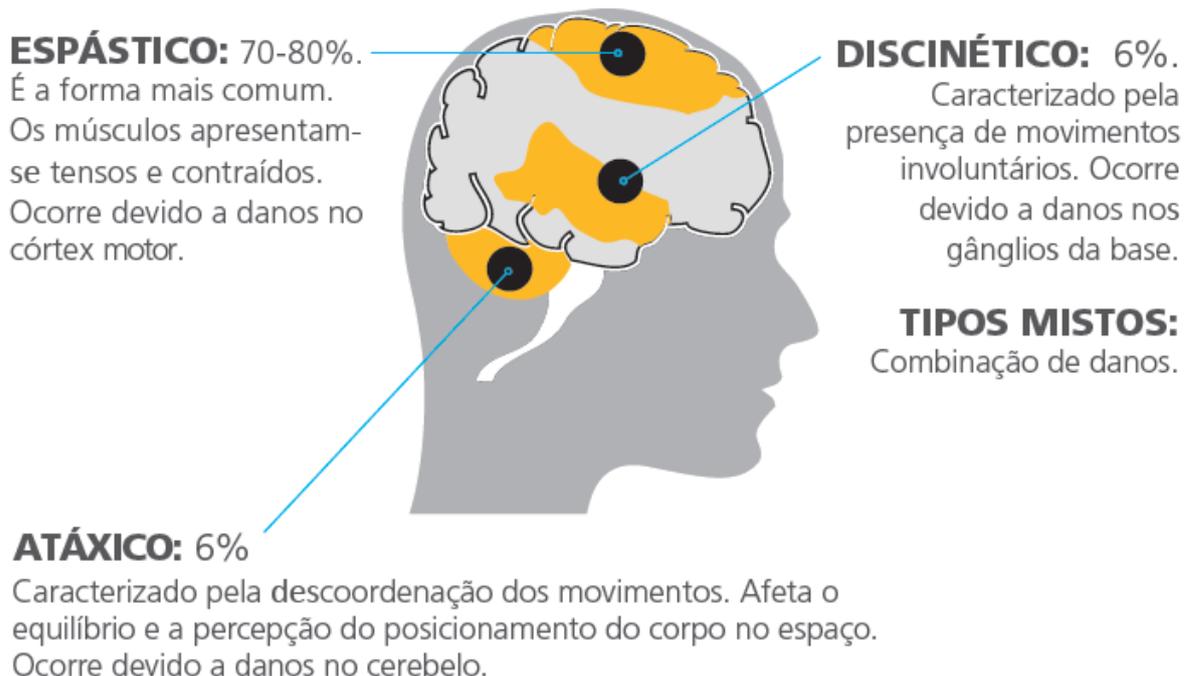
A encefalite viral é contagiosa e a sua transmissão é feita através do contato com as secreções respiratórias, como saliva ou espirros, de uma pessoa infectada ou através do uso de utensílios contaminados, como garfos, facas ou copos, por exemplo. Assim, durante o tratamento, é muito importante que a pessoa mantenha boa higiene e utilize uma máscara facial para evitar a transmissão dos vírus. (ENCEFALITE, 2019, p.1)

A encefalite pode deixar algumas sequelas, geralmente isso ocorre quando não há sucesso no tratamento, ou outro motivo se houver, variando de indivíduo para indivíduo, dependendo sempre da região do cérebro em que foi lesionado, entre elas estão: Paralisia muscular, problemas de memória e aprendizagem, dificuldades na fala e audição, alterações visuais, epilepsia, movimentos musculares involuntários. Essa infecção na maioria dos casos tem cura, porém, por conta do inchaço do cérebro pode provocar sequelas mais graves, devido à falta de tratamento adequado.

2.2 Encefalopatia Crônica

A encefalopatia crônica não progressiva pode ser chamada também de Paralisia Cerebral, de causa não genética adquiridas antes, durante ou depois do nascimento, até os 7 anos de idade, não é uma doença, mas sim um quadro ou um estado patológico, por ser irreversível. MOREIRA (2012, p.1) define “[...] 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”, que podem afetar crianças (prematurados, baixo peso, problemas gestacionais, infecções), principalmente no desenvolvimento motor. Conforme o grau de lesão, o momento e o local que aconteceu a paralisia cerebral, ela se classifica de diferentes tipos: Espástico, Discinético ou Atetóide, Atáxico ou Mista, como mostra na imagem a seguir:

Imagem 1 - Paralisia Cerebral assume diferentes tipos



Fonte: <http://www.apcb.pt/p/paralisia-cerebral.html>

Conforme o grau, e a parte lesionada cada indivíduo possui sintomas diferenciados, como por exemplo, problemas no desenvolvimento motor, no desenvolvimento da linguagem e problemas mentais. Cada parte do corpo afetada recebe um nome, quanto à distribuição corporal, veja a seguir:

Imagem 2 – Área do corpo afetada



Fonte: <http://www.apcb.pt/p/paralisia-cerebral.html>

Na imagem acima, mostra detalhadamente os membros a partir das lesões no encéfalo em cada caso. É notável que os membros afetados recebam o nome de Quadriplegia/bilateral quando há perda de mobilidade dos membros superiores e inferiores, ou seja, afeta o corpo todo. Já na Diplegia/bilateral a perda de mobilidade maior é localizada na parte inferior (na parte superior é menos evidente). E na Hemiplegia/unilateral é comprometido apenas membros de um lado do corpo (direito/esquerdo), envolvendo o membro superior, inferior e o tronco.

Pode ser causado por diversos fatores como más formações genéticas, traumatismo craniano, prematuridade, infecções como meningite, sepse e encefalite ou doenças como a rubéola, sífilis, AIDS, toxoplasmose e consumo de drogas como o álcool, cigarros e outras drogas durante a gestação (MOREIRA, 2012, p.1)

Os casos mais frequentes acontecem durante o pré-natal, por conta de alguma infecção durante a gravidez, ou algum problema que a mãe tenha. Durante o natal são casos frequentes quando a criança nasce prematura, ou algum problema causado durante o parto, como por exemplo, a falta de oxigênio. E os casos menos frequentes acontecem pós-natal, quando a criança é infectada por algum vírus, como, por exemplo, a meningite, doença que afeta o sistema nervoso.

Imagem 3 – Problemáticas



Fonte: <http://www.apcb.pt/p/paralisia-cerebral.html>

Como demonstra na imagem 3 existem sequelas que a paralisia cerebral deixa, variando de um grau leve para um grau severo, deixando o indivíduo incapaz de falar, de andar, pode desenvolver desordem de comportamento, défice cognitivo, deficiência visual severa, distúrbio de sono, epilepsia, problemas de controle da saliva, levando o indivíduo a babar bastante, e também problemas no controle urinário, e dependendo do grau da paralisia é necessário o uso de fraldas.

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL – SALA DE AULA

A inclusão tem tomado espaço em todo canto, seja em bancos, lanchonetes, shopping, e principalmente no ambiente escolar. Esses lugares tem a responsabilidade de proporcionar as pessoas com deficiência acessibilidade e condições necessárias para usufruir dos benefícios como outra qualquer.

A inclusão escolar está inserida em um movimento mundial denominado inclusão social que tem como objetivo efetivar a equiparação de oportunidade para todos, inclusive para os indivíduos que, devido às condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais, foram excluídos da sociedade. Para tanto, tal movimento pressupõe a construção de uma sociedade democrática, na qual todos possam exercer a sua cidadania e na qual exista respeito à diversidade. (CAPELLINI, 2008, p. 6)

O que acontece muitas vezes é focar tanto na inclusão que esquecem realmente do aluno incluído, limitando e impedindo de certa forma o avanço da criança.

Quanto mais o tempo passou, mais se tornou necessário debater sobre inclusão social, compreendendo de que forma incluir um aluno com deficiência dentro do ambiente escolar, independente se for deficiência física, mental ou intelectual. Dessa forma, se faz necessário entender o conceito de inclusão e seu papel dentro do ambiente escolar. A "Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas." (COLUNISTA, 2017, p.1). Garantir que a inclusão ocorra de forma efetiva, e não apenas de forma documental, proporcionar para esse indivíduo possibilidades de aprender e socializar de acordo com suas limitações e capacidades, dessa forma,

Podemos construir uma teoria baseada em muitas diferenças, em muitas ideologias para explicar as necessidades, os cuidados, os recursos, as estruturas e os significados das "diferenças" para que elas não se tornem anormais, inferiores e com desvantagens para alcançar o que desejam e o que têm por direito. O apoio leva todos se tornarem independentes, e assim ter uma melhor convivência no meio social. Precisamos oferecer e demonstrar o respeito, a compreensão, cooperação, para incentivar a luta pelos direitos de sua inclusão. Eles podem ser capazes e ter potencialidades. (ALVES, 2012, p.1)

Toda criança é capaz de aprender, interagir com o mundo, desenvolver suas potencialidades, desde que haja apoio, desde que haja pessoas que acreditem nela, pois é possível, todo mundo consegue, de acordo com suas limitações. Se existe força de vontade de todos os envolvidos os resultados são satisfatórios.

A escola é a grande responsável pelo aluno incluído, que deve buscar compreender, interpretar, qual tipo de deficiência o aluno possui e como essa

deficiência é, quais são as causas, quais são as limitações, buscar conhecer o aluno de forma que contribua para a formação integral dele.

A ONU e o governo brasileiro defendem que o lugar de todas as crianças é a escola convencional. O modelo aplicado pela rede pública de ensino é estruturado de forma a manter os alunos especiais na sala comum, mas com atividades de apoio individualizadas no contraturno, já que o aluno com deficiência intelectual tem outro ritmo de aprendizado, que em geral não corresponde ao que a escola está acostumada a esperar (MORENO; FARJADO, 2013, p.1)

Através disso, propor atividades e momentos em que o aluno consiga se sentir útil, se sentir incluído. “A inclusão deve proporcionar possibilidades sem o ranço do preconceito, da discriminação, das rotulações, das segregações e dos estigmas. A inclusão deve levar o sujeito à vida sem doenças.” (ALVES, 2012, p.1). É importante que o aluno que passa por esse processo de inclusão, seja tratado de forma igual, com os mesmos direitos e deveres que os demais, não se esquecendo de sua capacidade e limitações.

No caso estudado do aluno Rafael, é trabalhada toda a parte sensorial, levando a perceber o próprio corpo e todo o ambiente ao redor, visto que o contato sensorial proporciona para a criança uma experiência de extrema importância para aquisição de novos conceitos de mundo, e por serem fundamentais, e de grande relevância, as experiências e vivências sensoriais devem fazer parte da rotina infantil das crianças, principalmente das que necessitam de um cuidado especial, independente do diagnóstico.

Em relação à educação, observa-se a emergência de uma educação inclusiva e de movimentos de combate ao preconceito. Preconceito que tira a esperança e a coragem de agir sempre de acordo com as ideias e ideais de quem quer aprender, conseguir e alcançar. Todos devem ter acesso às escolas comuns e essas escolas devem buscar uma pedagogia centralizada para a diferença se tornar acessível. Para que cada sujeito consiga se sentir capaz perante suas necessidades. A pedagogia deve caminhar junta a estes preceitos e dessa forma tornar a escola uma facilitadora das possibilidades às pessoas com necessidades especiais. Essa escola deve facilitar a independência e autonomia, possibilitando aos discriminados a ocupação do seu espaço na sociedade. A escola deve valorizar o que eles são e o que eles podem ser. (ALVES, 2012, p.1)

Uma criança que possui algum transtorno envolvendo a parte sensorial apresenta sinais, como por exemplo, pouca ou muita sensibilidade ao toque, ao movimento, a estímulos visuais e auditivos.

Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo

que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo.

O mais importante não é que a criança aprenda da mesma forma e no mesmo ritmo que os demais, mas oportunizar possibilidades de aprendizagem, socialização e autonomia.

3.1 Legislação

A proposta de educação inclusiva visa garantir uma educação de qualidade para todos independente de cor, classe social e condições físicas ou psicológicas, o termo é associado mais comumente à inclusão escolar, que busca também garantir a inserção do aluno com alguma deficiência na escola seja ela física, intelectual, visual, auditiva ou múltipla, também do com aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades (superdotado).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (MARCOS, 2010, p.12)

Ainda neste mesmo pensamento, para que a educação inclusiva seja também uma educação de qualidade efetiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, 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. (MEC/SECADI, 2007, p.12)

Visando tudo isto também se faz necessário que as escolas tenham professores das salas regulares capacitados e preparados para incluir o aluno com deficiência e o ajudar com suas necessidades especiais, pois é também dever da escola e dos professores adaptar matérias e oportunizar ao aluno uma aprendizagem significativa.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (MARCOS, 2010, p.14)

O aluno com deficiência não deve procurar uma escola especializada para alunos especiais, mas tem o direito ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), oferecido dentro da escola regular, que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. E em casos de paralisia cerebral, por exemplo, o aluno tem direito também a um professor auxiliar, esse profissional auxilia na execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal. (MARCOS, 2010, p. 22-23)

Portanto, pôde-se perceber que o movimento em favor a inclusão vem crescendo a cada dia que se passa e que todas as regulamentações em favor a ela são extremamente importantes e essenciais para que de fato ela ocorra. Por outro lado ainda vale ressaltar que a inclusão não se faz sozinha e sim em conjunto com um todo lutando pela causa, e o melhor de todos, praticando-a.

3.2 Dificuldades

O que causa mais revolta nos pais das crianças especiais, é saber que não é um caso isolado a questão da inclusão, as escolas querem que os alunos sigam padrões impostos por eles, como se fossem robôs, e quando aparece uma criança com deficiência, que por vez irá quebrar os “padrões de perfeição” da escola, necessitando de atendimento especial, criam-se desculpas, tentando de certa forma se abster das responsabilidades, aconselhando buscar outros meios, como por exemplo, o encaminhando para a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), e não o ensino regular, causando frustrações para os pais diante da rejeição.

A lei de inclusão existe para que exatamente as crianças possam se socializar com o mundo, ter contato com outras crianças não deficientes. Na prática só existe se os responsáveis reivindicarem, exigirem que os seus filhos sejam aceitos, sendo que isso não deveria acontecer, é obrigação da escola estar preparada para lidar com as diferenças, é notável que o problema não esteja na inclusão, mais sim na aceitação do ser humano em lidar com a diferença. É necessário incluir os alunos com deficiência, mas não como parte do processo ou porque a lei obriga, mas, incluir como cidadão capaz de se desenvolver, adquirindo habilidades e competências dentro da sua necessidade de acordo com seu potencial.

O aluno é olhado com pena, como incapaz, porém é algo muito errado, pois ele deve ser conhecido em sua totalidade, compreendendo quais as dificuldades ele possui, até onde ele consegue chegar, quais suas limitações, qual tipo de solução é mais adequada para determinada situação, proporcionar momentos em que seja possível desenvolver a autonomia no dia a dia, ressaltando que é de extrema importância que o aluno não se sinta excluído durante as atividades, mas que participe de todas elas, mesmo que seja necessário adaptar ou mudar algo. (GOMES; REY, 2007, p. 408-412).

Outra grande dificuldade encontrada é a falta de formação dos profissionais. A formação de professores é um aspecto que merece atenção quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais em sua sala de aula. Muitos desses reclamam e afirmam que não foram preparados para lidar com crianças com deficiência. Diante dessa situação se vê que existe ainda grande preconceito e despreparo.

3.3 Desafios enfrentados pelos professores em geral

Muito se fala que os professores não estão preparados para receber os alunos com deficiências dentro da sala de aula, mas pouco se busca investigar e entender quais os pensamentos dos educadores diante dessa questão, quais as dificuldades, o que eles sabem e pensam a respeito da inclusão, como devem ser avaliados esses alunos, se estão preparados para recebê-los, entre outras questões relevantes sobre a inclusão. Em uma perspectiva de entender um pouco mais sobre esse assunto, foram realizadas pesquisas de campo com professores de várias

localidades, envolvendo perguntas de múltipla escolha e dissertativas (No item 5 – resultados).

Para que a diversidade nas práticas educativas se efetive se faz necessário um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que aluno e professor se percebam partícipes de uma comunidade onde possam encontrar apoio mútuo. (FIGUEIREDO, 2018, p.3)

É importante que todos abracem a causa de inclusão, pois sozinho ninguém consegue sucesso. O professor como mediador desse processo, deve compreender e buscar possibilidades a partir da prática pedagógica.

No percurso da inclusão os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm. A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora. (FIGUEIREDO, 2018, p.3)

É importante considerar que cada professor tem seu modo de pensar, agir, desenvolver as atividades, sendo assim deve-se respeitar cada crença e valor existente, para que todos os alunos tenham acesso às oportunidades que a unidade escolar tenha a oferecer.

Com bases nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas, que contemplam aspectos: teóricos, práticos e atitudinais. A atenção ao princípio da diversidade assegura que todos os alunos possam dividir um espaço de aprendizagem, de interação e cooperação, no qual professores, alunos, adultos, crianças e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças, o que legitima o contexto da diversidade. (FIGUEIREDO, 2018, p.5)

Cada novo aluno com deficiência é uma nova experiência, uma nova oportunidade para se capacitar e desenvolver suas habilidades, levando em conta que o responsável nesse processo é um aprendiz e o contato com as diferenças contribuem para o crescimento tanto pessoal como profissional.

3.4 Adaptação curricular

As adaptações curriculares são de extrema importância para que seja garantida ao aluno uma adequação de acordo com sua necessidade, garantindo assim seu desenvolvimento integral, visto que hoje em dia não são apenas as crianças

com deficiência que necessita de uma adaptação escolar, mais qualquer criança que apresentar dificuldades na aprendizagem.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: O que o aluno deve aprender; Como e quando aprender; Que formas de organização do ensino só mais eficientes para o processo de aprendizagem; Como e quando avaliar o aluno. (ARANHA et al., 2003, p.34)

É sempre relevante que haja um horário reservado exclusivo para o encontro do professor de sala de recursos e da classe comum, promovendo orientação para o professor não especializado, garantindo que o aluno esteja em contato com o conteúdo ensinado aos demais alunos, e não algo totalmente diferente.

A escola deve sempre manter contato e passar as orientações necessárias para a família, gerando confiança em ambas as partes.

A professora em sala de aula deve diversificar as atividades, dar aulas com recursos visuais (desenhos, fotos, ilustrações), procurar trabalhar com materiais concretos (Jogos, diferentes tipos de tintas, pinceis, alfabeto móvel de letras e sílabas), vídeos pedagógicos de curta duração, o que mais chamar a atenção do aluno e estimular a realização das atividades, Utilização diária de calendários com imagens, figuras, fotos indicando dia, mês, ano, dia da semana, ontem, hoje e amanhã, meios facilitadores da aprendizagem.

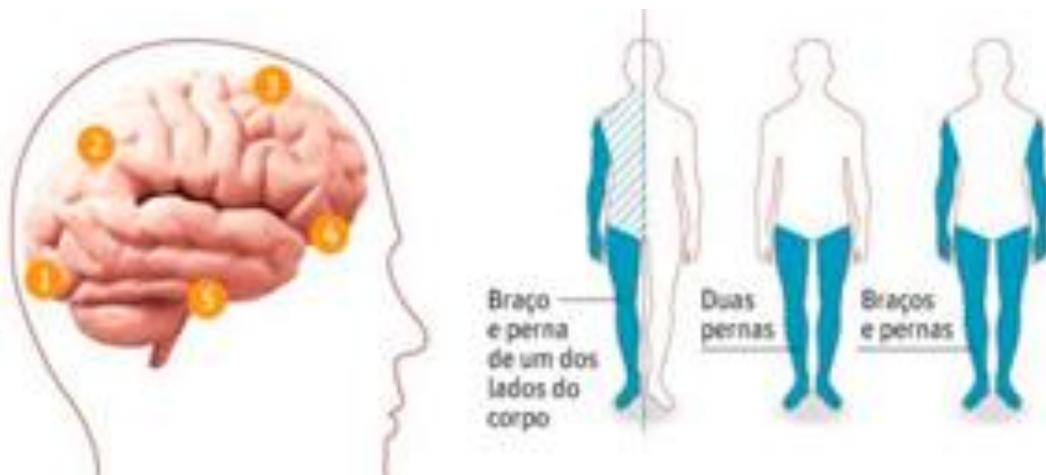
3.5 Acompanhamentos

As pessoas com deficiência em sua maioria necessitam de acompanhamentos específicos tanto dentro como fora do ambiente escolar, que serão definidos decorrentes do grau de sua deficiência. Sabe-se que dentro do ambiente escolar este acompanhamento é chamado de AEE (Atendimento Educacional Especializado), já fora dali os atendimentos podem ser realizados por diferentes tipos de profissionais como, por exemplo, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, e também com equoterapeutas. Principalmente no caso de crianças com paralisia cerebral estes profissionais tem um papel muito importante em seu desenvolvimento, pois buscam

Fornecer condições para o estabelecimento e efetivação de programas de tratamento que visam à facilitação do movimento, favorecendo assim as experiências e aprendizado sensoriomotores, estimulando aspectos cognitivos, auxiliando na adaptação e execução das AVDs (Atividades da vida diária), incentivando o brincar e o lazer, tornando a criança agente em seu processo de desenvolvimento. (JOHANNA, 2010, p.1)

Considerando que as deficiências têm suas peculiaridades, a criança ao se desenvolver, pode haver o comprometimento de diversas áreas do corpo, prejudicando, por exemplo, a coordenação motora, a perda de força muscular, tremores, descontrole sobre o próprio corpo, observe:

Imagem 4 - Lesões



Fonte : <https://blogfisioterapia.com.br/tratamento-paralisia-cerebral/>

Como mostra na imagem, a paralisia pode afetar o braço e a perna em um dos lados do corpo - Direito ou esquerdo, ou apenas as duas pernas, as os braços e as pernas, tudo isso vai depender de qual área do cérebro foi afetado.

O grande objetivo desses profissionais é de auxiliar no desenvolvimento e na reabilitação necessária para que essa pessoa consiga alcançar seu pleno desenvolvimento em todos os aspectos de sua vida para alcançar habilidades práticas, sociais e conceituais.

Esses acompanhamentos são realizados em ambientes externos do educacional. O AEE – Atendimento Educacional Especializado é classificado como um acompanhamento realizado dentro do ambiente escolar.

3.5.1 *Atendimento Educacional Especializado*

O atendimento Educacional Especializado (AEE) ao contrario do que muitos pensam não substitui a escolarização, pelo contrario, é um atendimento que deve ocorrer no contraturno escolar, beneficiando assim o aluno e também o professor regular, pois “O especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.” (RODRIGUES, 2018, p.1)

O objetivo do AEE é eliminar as barreiras que possam impedir que o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades (superdotação) alcance o seu desenvolvimento integral.

Muitos também se perguntam quem são o público alvo do Atendimento Educacional Especializado, são eles alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltiplas, transtorno do espectro autista (TEA) e também alunos com altas habilidades (superdotação).

Este atendimento deve integrar-se a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família no processo.

São muitos os atendimentos realizados e dentro da proposta legislativa o que realmente deve ser efetivo é a identificação, a elaboração e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Neste mesmo contexto a leis ainda dizem que:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (MARCOS, 2010, p.23)

Com tudo isso pode- se perceber então que trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado não é uma tarefa tão fácil quanto parece, o fato é que existem dificuldades inerentes ao próprio processo. Mesmo assim é um direito do

aluno no que se diz respeito à inclusão e um fator que pode contribuir para o crescimento e o desenvolvimento do processo é a formação e capacitação dos profissionais da área.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

4 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso foi realizado com o aluno Rafael, atualmente com 7 anos de idade, porém, quando foi realizada a observação ele estava com 6 anos,

estudando em uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Lençóis Paulista. Foi possível compreender todos os desafios enfrentados por ele, pela família, pela professora e todo ambiente em que ele se encontra inserido.

Filhos de pais separados, Rafael foi diagnosticado com Encefalopatia crônica não progressiva, secundária a Encefalite Viral, apresentando um quadro de disfagia e atraso de fala e linguagem, sendo necessários acompanhamentos com profissionais especializados, possibilitando assim semanalmente atendimentos com a Terapeuta Ocupacional, com a Fisioterapeuta e com a Fonoaudióloga. Ressaltando que o trabalho dessas três profissionais é de extrema importância para contribuir com o desenvolvimento dele.

Segundo relato da mãe, ela não teve nenhuma complicação durante a gravidez, foi uma gravidez bem tranquila e ela afirma que "O Rafa nasceu uma criança normal, sem nenhum problema e desenvolveu-se normal até completar seus 8 meses. Ele começou com muita febre, e ninguém descobria o porque de tanta febre, fiquei internada 1 semana com ele até que ele foi transferido pra cidade de Bauru, onde teve uma convulsão, precisou ir para a U.T.I onde ficou por 15 dias, e depois ao sair ficou com sequelas. Foi com 9 meses que ele teve a encefalite viral ."

Durante a pesquisa a mãe relatou que não recebeu nenhuma ajuda após o diagnóstico, ficou totalmente perdida, e afirma que "A notícia não foi dada imediatamente, os médicos enrolaram um pouco, e quando ele saiu do hospital nós não sabíamos que a partir daquele momento o Rafa era uma criança especial, então foi aos poucos que assimilamos quais eram as necessidades dele e como lidar com ele, e quais procedimentos seguir."

4.1 Encefalopatia Crônica não progressiva e Encefalite Viral no aluno Rafael

No caso do aluno Rafael, foi lesionado o lado esquerdo parcialmente, sendo paralisia total em seu braço, e parcial em sua perna. Apresentando alterações no tônus muscular, comprometimento da coordenação motora cognitiva e problemas na linguagem já diagnosticados. E ainda está em estudo sobre a audição e a visão dele, pois não se sabe se ele ouve e compreende as falas e informações, não há uma devolutiva por parte do aluno, suspeita-se que a visão possa ter sido levemente afetada.

4.2 Acompanhamento e intervenções pelo AEE

O aluno necessita da presença constante de um cuidador, pois ele apresenta comportamentos involuntários, então o papel da cuidadora é exatamente cuidar dele dentro e fora da sala de aula, não o deixando sozinho, dar a merenda e realizar a higiene pessoal (pois ele usa fralda), e precisa também de uma auxiliar (geralmente é a estagiária que acompanha ele diariamente).

Rafael possui uma rotina específica, utilizando as atividades realizadas quase toda semana, e para isso usa uma cadeira com prancha para realizar as atividades com apoio total, veja:

Imagem 5 – Atividade da primavera



Fonte: Própria autoria.

É notório que ele precisa de ajuda para realizar todas as atividades que envolva coordenação, é necessário segurar a mão dele e orientar como prosseguir, neste dia, a professora realizou uma atividade com as flores de dobradura e desenho do caule.

Ele participa de todas as atividades fora da sala de aula junto com os demais alunos, apesar de não permanecer por muito tempo, os profissionais tentam e insistem para que ele participe das aulas de música e movimento, por exemplo.

Duas vezes na semana ele tem acompanhamento ao A.E.E (Atendimento Educacional Especializado) com a Profª J., com duração em média de uma hora. Essa profissional trabalha toda a parte sensorial do aluno, utiliza-se de tintas, água, jornais para que ele possa rasgar, livros com bastante imagens, ou seja, o principal objetivo é estimular as áreas sensoriais. Ela frisa a importância de trabalhar com a rotina, sendo assim, são utilizadas fotos de atividades a serem realizadas durante o seu dia, é necessário ir conversando e interagindo com tudo, como por exemplo, explicar que ele irá ouvir uma música, e o porquê dele estar ouvindo, isso é necessário não apenas no momento em que ele estiver no atendimento, mas ser realizado também com a professora regente. A seguir, um exemplo de uma rotina que ela montou em um desses atendimentos:

Imagem 6- Rotina no Atendimento



Fonte: Própria autoria

É possível notar que neste dia foram realizadas 4 atividades diferentes, iniciando com o rádio, representando a música que ela coloca para ele ouvir e estimula

a ouvir a letra, mexer os braços. Ela tem vários CDs gravados com diversas músicas como, por exemplo, a canoa virou, borboletinha, dona aranha, o sapo não lava o pé, entre outros, em cada música trabalhada ela utiliza uma metodologia, um instrumento diferente para entreter o aluno. Em seguida, pintura com tinta, brincadeira com massinha e por fim brincadeira com instrumento musical.

O aluno é estimulado em suas percepções auditiva, visual e tátil.

Na percepção auditiva é recomendada estimulação através de ruídos com balões, brinquedos sonoros, músicas, objetos e sons de animais. Na imagem a seguir, traz uma das atividades realizadas com a bexiga:

Imagem 7 – Estimulação auditiva através de ruídos com balões



Fonte: Própria autoria

Na percepção visual a recomendação é através de luzes coloridas, papéis coloridos e bolinhas de sabão. Utilizando uma garrafa de Gatorade, um pouco de água, lantejoulas, glitter colorido, e imagens de animais recortadas em pequenos pedaços plastificados, foi criado como instrumento de estimulação visual para o aluno, observe:

Imagem 8 – Estimulação visual através da garrafa sensorial



Fonte: Própria autoria

E na percepção tátil, a estimulação é através de brincadeiras na areia, na grama, pedrinhas, bolinhas de sagu, bucha, massa de modelar, utilização de fichas para compreensão da rotina, brincadeiras que favoreçam o uso da mão direita e esquerda, dar funcionalidade aos brinquedos. A seguir, ele está brincando com massinha caseira feita com farinha.

Imagem 9- Rafael brincando com massinha



Fonte: Própria autoria

As bolinhas em gel, é um ótimo instrumento a ser utilizado na estimulação sensorial tátil, podendo ser utilizadas de diversas formas: jogar, ser colocadas em garrafas, apertar com o pés e as mãos, como mostra nessa imagem:

Imagem 10 – Bolinhas em gel



Fonte: Própria autoria

Nas aulas de informática o aluno participa também com o tempo reduzido, pois o nível de concentração é menor. É necessário uma pessoa que fique com ele no colo, para que ele consiga se envolver melhor, faz uso dos fones de ouvidos como as demais crianças. Os software utilizado é o Coelho Sábio, com conteúdos de nome e sons de letras, números e quantidades, formas e cores , e habilidades auditivas, na imagem abaixo ele esta participando de umas das aulas:

Imagem 11 – Aula de informática



Fonte: Própria autoria

As atividades realizadas na sala de apoio não são referentes aos conteúdos trabalhados em sala. A Prof.^a J. orienta a Prof.^a F. da sala regular com algumas intervenções sugeridas para o aluno, pois há um despreparado da professora para lidar com a situação da inclusão do aluno.

Como o aluno é um pouco hiperativo e se irrita muito fácil com excesso de barulho, ela recomenda que ele seja retirado da sala de aula umas 2 vezes no dia para caminhar em torno da escola, com isso ele se acalma um pouco ou levá-lo a uma sala com livros no chão ou outros materiais (isso caso ele esteja muito agitado). Ter na sala uma caixa com materiais/objetos que ele demonstre gostar: folhas, lanternas, bolhas de sabão, livros, brinquedos. O aluno deve ficar em um lugar ventilado e sem aglomerado de crianças em volta. Todas essas recomendações são de extrema importância para promover o desenvolvimento e o bem estar do aluno dentro do ambiente escolar.

4.3 Competências

Em fase de aquisição: identificar a direção dos ruídos com balões, brinquedos sonoros, músicas, objetos. Acompanhar com o olhar as luzes coloridas papeis coloridas e bolinhas de sabão. Adquirido: Tirar e colocar brinquedos dentro da caixa.

Não adquiridos: Dar funcionalidade aos brinquedos. Utilizar o tato para perceber a diferença as texturas da areia, grama, pedrinhas, bolinhas de sagu, bucha, massa de modelar. Perceber cheiro bom e o ruim.

5 RESULTADOS

Durante o estudo de caso, foi possível compreender todos os desafios enfrentados por ele, pela família, pela professora e todo ambiente em que ele se encontra inserido. Detectamos três problemas principais relacionados com a inclusão do Rafael: a não socialização, a falta de preparo dos profissionais e a ausência de relação escola e família.

Ao incluir um aluno com deficiência em um ambiente escolar, não basta somente matriculá-lo e fazer com que ele frequente esse ambiente, mas entender todo o contexto no qual ele está inserido, ou seja, entender melhor a deficiência desse aluno e quais suas limitações no seu dia a dia. Não é tão fácil incluir como parece, o que acontece de fato, é diferente, a família encontra muitas barreiras, o aluno não é incluído de forma a participar de todas as atividades propostas, e o professor está despreparado para lidar com essa situação. A escola deve proporcionar um ambiente harmonioso e inclusivo para o aluno, para que não ocorra o preconceito por parte dos professores, pais e alunos que criam certa resistência em relação à convivência com pessoas com deficiência.

Pautada ainda na inclusão escolar e no estudo de caso, foi realizada uma pesquisa, utilizando o questionário do google (disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1KwodjPVFGJrfZ4oTpSBI8WwLbmXIUevWVbOqlcmyaBk/edit>) para criar as perguntas e depois disponibilizamos o link em um grupo de Whatsapp onde todos os membros do grupo são professores de diversos estados do Brasil, possibilitando assim o acesso de todos para responderem a pesquisa.

Durante a aplicação desta pesquisa foi possível contar com a participação de 179 profissionais da educação, sendo estes profissionais das cidades de Lençóis Paulista - SP, Agudos - SP, Bauru – SP, São Paulo - SP, Rio de Janeiro - RJ, Paraná, Cuiabá, Jequié- BA, Barra de São Francisco – ES, Mauá – SP, São José do Rio Preto, Acaiaca – BA, Belo Horizonte – MG, Brasília - DF, Campinas – SP, Capivari – SP, Itajubá – MG, Ribeirão Preto, Cariacica – ES, Sorocaba – SP, Cambé – PR, Pouso Alegre – MG, Pernambuco, Bom despacho – MG, Horizontina – RS, Salvador – BH, Pimenta Bueno – RO, Rio Verde – GO, Canguçu – RS, Uberlândia – MG, Rondônia, Marília – SP, Canoas – RS, Curitiba – PR, João Pinheiro – MG, Catanduva – SC, Bragança Paulista – SP, Mallet – PR, Hortolândia – SP.

A primeira pergunta realizada buscou saber na opinião dos professores se as turmas com alunos com deficiência devem ser menores, e 89,9%, maioria dos participantes, responderam que sim, já os 10,1% restantes responderam que não e ainda afirmaram não ser necessário.

Na segunda pergunta questionamos quantos alunos com deficiência podem ser colocados na mesma sala, 74,5% dos profissionais responderam que no máximo dois alunos, 23,5% responderam que a quantidade de aluno não importa, ou seja, não há um número para determinar, e o que realmente deve haver é um preparo do professor para que a inclusão aconteça de fato, já os 2% restantes responderam que não se deve colocar aluno com deficiência em sala de aula.

Dando continuidade a pesquisa, foi questionado diretamente se o aluno com deficiência pode mesmo aprender, e 63,1% dos professores responderam que a criança com deficiência aprende sim, já os 36,9% responderam que pode variar, pois, vai depender do professor, do auxílio da família, se realmente existe uma parceria entre as partes, e de diversos outros fatores, disseram também que cada aluno aprende no seu tempo, e ainda acrescentaram que não aprendem somente conteúdos escolares mais aprendem a viver.

A quarta pergunta quis saber se é necessário rever ou alterar o projeto político pedagógico (PPP) e o currículo da escola para que a inclusão seja realmente promovida, 83,2% responderam que sim, e que é de extrema importância, 7,8% responderam que este ato é pouco relevante, e 9% dos profissionais disseram não ser necessária esta revisão do currículo.

Buscando também conhecer um pouco mais do perfil dos profissionais da educação, foi aberto o questionamento em relação a que turma o aluno com deficiência deveria ser matriculado, e tivemos como resultado o fato de que 90,5% dessas professoras responderam que na mesma turma que os demais, apenas 2,8% responderam que se deve procurar uma escola especial, e o restante afirmaram não saber. Sabe-se, porém que é direito do aluno ser inserido na sala de aula regular com crianças da mesma faixa etária e tendo também o direito à adaptação curricular caso necessário.

Na sexta pergunta procurou-se saber se os alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino de uma turma, 65,9% afirmaram que os alunos com deficiência não atrapalham, os outros 34,1% afirmaram que estes atrapalham muito o rendimento, impossibilitando o progresso dos outros alunos.

A sétima pergunta questionou como os alunos com deficiência devem ser avaliados, 23,5% dos profissionais responderam que os alunos com deficiência devem ser avaliados através de provas, mensalmente, ou de acordo com as dificuldades, que devem ser avaliados da mesma forma que os outros alunos são avaliados, já os 76,5% afirmam que a avaliação deve ocorrer diariamente, através das observações.

Para conhecer um pouco mais sobre o ponto de vista destes profissionais, interrogou se é possível solicitar apoio de pessoal especializado, 97,8% afirmaram ter esta possibilidade de solicitar o apoio de pessoal especializado, já 2,2% afirma não ter a possibilidade de solicitar algum apoio.

Em uma das perguntas abertas onde se buscou obter a opinião dos professores sobre como integrar o trabalho do professor com o trabalho do especialista, e obtivemos respostas como: “No planejamento coletivo com o mesmo objetivo”; ou “Uma parceria, porque terá que haver trocas de conhecimentos”; também “Através de relatórios de observações os professores poderão contribuir para essa integração”; “Trabalho em equipe, em parceria, buscando juntos a melhor forma de alcançar o aluno” ou “Dialogo e parceria com os especialistas”; “Observações e relatórios”; respostas também como “Por mais que o professor se dedique ele não é especialista nas áreas de neurologia, psicologia ou psiquiatria, entre outras áreas da saúde que podem ser crucial para o desenvolvimento da criança, há a necessidade de sempre ter o diálogo aberto com a equipe que acompanha a criança, para que assim possa obter sucesso e saber como lidar com determinada necessidade”. E mais uma sequência de outras respostas como: “É de extrema importância para o desenvolvimento da criança com deficiência o trabalho coletivo com profissionais da escola, terapeutas, médicos”; “Realizar reuniões frequentes para avaliar se a prática está ajudando de fato a criança”; “Cooperação, proatividade, paciência”; “Realizar atividades e adaptações em conjunto”; “Precisa haver uma parceria entre professor, família e especialista”; “O professor fará o relatório periódico daquele aluno e a família fará o contato com o especialista. E este fará as devidas intervenções com relação às atividades desenvolvidas em sala. O bom profissional visita a escola e acompanha o professor”; Entre outras respostas que trazem o mesmo sentido.

Levando em consideração que em alguns casos os profissionais se sentem inseguros, indagou-se de que forma lidar com as dificuldades, sendo assim, alguns responderam não saber lidar com as próprias inseguranças, já outros

sugeriram “ fornecimento de apoio aos professores”, “Suporte pedagógico constante”, “Investimento em formações”, “Apoio”, “Bastante diálogo”, “Buscando conhecimentos e estudando sobre a deficiência”, “Treinamento”, entre outros.

Em outra aberta questionou-se como preparar os funcionários para lidarem com a inclusão e as respostas obtidas giraram em torno de “capacitação”; “formação”; “cursos”; “palestras”; “orientação”; “empatia”; “treinamento específico”; “leituras”; “aprender olhar com os olhos do outro” e “Atualmente todos tem acesso a informação, então as capacitações não serão produtivas se o profissional não for pesquisador de fato”.

Perguntou-se também a maneira de como trabalhar com as crianças a chegada do aluno com deficiência e as respostas foram: “Deve-se ser algo natural”; “Acho necessário uma apresentação aos colegas”; “É necessário ensinar a respeitar e também a ajudar”; “Trabalhar a diversidade em sala” entre outras respostas parecidas”. Levando então em consideração as respostas acima, Portabilis (2018, p1) afirma que é necessário

Propor atividades que abordem questões como diversidade e aceitação das diferenças é uma arma eficiente de combate à intolerância e ao bullying. Assim, é possível promover a inclusão do aluno com deficiência em sua turma. Você também pode convidar alguns colegas de classe que estejam mais predispostos a ajudarem o aluno com deficiência nas suas dificuldades para fazê-lo. Isso facilita o processo de acolhimento, tornando seus colegas mais sensíveis e solidários.

Questionou também se os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho e mais da metade, totalizando 62% julga não ser necessário avisar os pais quando há aluno com deficiência na sala de aula, já 25,1% acreditam ser bem relevante, isso se dá por conta de haver alunos agressivos que podem acabar machucando os outros, e a porcentagem restante responderam “talvez”.

Pensando também na acessibilidade do aluno indagou-se como deve acontecer a preparação dos vários espaços da escola, e 95% dos participantes responderam que Garantindo a acessibilidade do aluno incluído, verificando as estruturas, planejamento, fornecendo capacitações, já os outros 5% julgaram não ter necessidade de se preparar o espaço.

Para testar os conhecimentos perguntamos se há diferença entre a sala de apoio pedagógico e a sala de recursos, 88,3% respondeu que sim e 11,7% responderam que não.

Interrogou-se também se é necessário ter uma sala de recursos dentro da própria escola, e 88,8% responderam que sim, e que é de extrema importância. O restante disse que não é tão importante.

Uma das situações mais intrigantes, e que comprovamos neste estudo, é que ao questionar sobre o preparado para receber um aluno especial dentro da sala de aula, 33% desses profissionais responderam talvez, 24,6% disseram não e as outras 42,5% disseram que sim. Quando na verdade, todos deveriam buscar capacitação seja pelo estado, município, particular, ou até mesmo pela própria instituição de ensino, pois não é possível prever quando um aluno com deficiência ingressará.

Para finalizar perguntamos aos profissionais em que o aluno com deficiência contribui para a sua formação profissional e as respostas foram bem satisfatórias, as contribuições foram: “Experiências desafiadoras”; “Novos saberes”; “Não melhora apenas para a formação, mas para a vida”; “Crescimento profissional e pessoal”; “Sair da zona de conforto”; “Aprende a lidar com as dificuldades Superar obstáculos”; “Mostra que ser diferente é ser normal”; “O aluno deficiente ensina que se deve buscar conhecimentos e que cada avanço é uma grande alegria”; “Contribui para uma nova visão de mundo”.

Com a pesquisa concluída, estes foram os resultados adquiridos, com grande prestígio é possível compreender de uma melhor maneira a visão dos professores de diversas localidades diante do assunto inclusão, nota-se ainda que a muito que mudar e capacitar esses profissionais que já estão atuando na área e preparar os que vão ingressar futuramente.

6 CONCLUSÃO

De acordo com o estudo de caso e as pesquisas realizadas, pode-se perceber que através dos avanços da sociedade quanto à inclusão, as escolas buscam propostas diferenciadas e inovadoras, com o intuito de incluir o aluno com deficiência dentro do ambiente escolar, sejam elas: altas habilidades, autismo, deficiência física, auditiva, mental, síndrome de Down, entre outras que existem. Por outro lado muitas das instituições não têm o preparo necessário para receber esse aluno, o que de certa forma prejudica seu desenvolvimento integral.

Neste mesmo sentido, além das condições físicas da escola, o aluno incluído se depara com vários desafios, tanto pela sociedade que é resistente a inserção do mesmo na escola, quanto por professores, que muitas vezes se encontram receosos para lidarem com as diferentes situações, gerando sentimento de medo e insegurança, o que se dá pela falta de preparo e formação adequada, ou até mesmo pela falta de interesse destes profissionais pela busca de aperfeiçoamento na área, pois não é uma tarefa fácil.

Conclui-se então, que é necessária a escola se adaptar ao aluno, traçando estratégias, criando objetivos, oferecendo formações e cursos que garantam para esse aluno uma educação de qualidade, não o julgando incapaz e nem impedindo a sua participação efetiva em todos os processos realizados. É preciso muito esforço, amor e dedicação para que a inclusão ocorra de fato.

REFERÊNCIAS

ALVES, FÁTIMA. **O Ambiente Escolar e a Inclusão: necessidades, preconceito, relação e preparação do professor.** Disponível em : <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2012/08/o-ambiente-escolar-e-a-inclusao-necessidades-preconceito-relacao-e-preparacao-do-professor-3848032.html>>. Acesso em: 2 março 2019.

Aranha, Maria Salete Fábio et al. **SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO** : Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 5 março 2019.

GOMES, Cláudia; REY, Luis Gonzalez. **Inclusão Escolar: Representações compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar.** Disponível em : < <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/gomes-claudia-rey-fernando-luis-gonzalez-inclusao-escolar-representacoes-compartilhadas-de-profissionais-da-educacao-acerca-da-inclusao-escolar-psicologia-ciencia-e-profissao-v-27-p-406-41/>>. Acesso em: 6 abril 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas: adaptações curriculares.** Disponível em <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf>>. Acesso em 16 março 2019.

COLUNISTA PORTAL-EDUCAÇÃO. **O que é inclusão escolar?**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/71911>>. Acesso em: 2 março 2019.

ENCEFALITE Viral: O Que é? Quais os Sintomas? Tem Tratamento?. Disponível em: < <http://saude.culturamix.com/doencas/encefalite-viral-o-que-e-quais-os-sintomas-tem-tratamento>>. Acesso em 09 março 2019.
Acesso em 09 março 2019.

ENCEFALITE: Sintomas, tratamentos e causas. Disponível em: <<https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/encefalite>>. Acesso em 16 março 2019.

FARJADO, VANESSA; MORENO, ANA CAROLINA. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual cresce e desafia escolas.** Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-cresce-e-desafia-escolas.html>>. Acesso em 08 março 2019.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** Disponível em:

<http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf>. Acesso em 06 abril 2019.

FRAZÃO, Arthur. **O que é e como tratar a encefalite Viral**. Disponível em: <<https://www.tuasaude.com/encefalite-viral/>>. Acesso em 08 março 2019.

GUERREIRO, Guacyara Labonia; LEITE, Patricia Maria Prado; LINHARES, Maria Edineide Bezerra. **Deficiência Física: Outros movimentos**. 1ª. ed. Osasco: Mais diferenças, 2009.

MAIOR, Izabel. **História, conceito e tipos de deficiência**. Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>. Acesso em 17 março 2019.

MOREIRA, Diego Marques. **Paralisia cerebral**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/neurologia/paralisia-cerebral/>>. Acesso em 08 março 2019.

PARALISIA Cerebral. Disponível em: <<http://www.apcb.pt/p/paralisia-cerebral.html>>. Acesso em 16 março 2019.

PORTABILIS. **Alunos com deficiência: como lidar com eles em sala de aula?**. Disponível em: <<https://blog.portabilis.com.br/como-lidar-com-alunos-com-deficiencia/>>. Acesso em: 27 março 2019.

REDAÇÃO. **Encefalite: sintomas, tratamentos e causas**. Disponível em: <<https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/encefalite>>. Acesso em 09 março 2019.

RODRIGUES, Leandro. **Atendimento Educacional Especializado: a verdade do AEE na escola**. Disponível em: <<https://institutoitard.com.br/atendimento-educacional-especializado-a-verdade-do-aee-na-escola/>>. Acesso em 6 abril 2019.

APÊNDICE A – Perguntas referente a entrevista com os professores

1. As turmas que têm alunos com deficiência devem ser menores?

2. Quantos alunos com deficiência podem ser colocados na mesma sala?
3. Quem tem deficiência aprende mesmo?
4. Ao promover a inclusão, é preciso rever o projeto político pedagógico (PPP) e o currículo da escola?
5. Em que turma o aluno com deficiência deve ser matriculado?
6. Alunos com deficiência atrapalham a qualidade de ensino em uma turma?
7. Como os alunos de inclusão devem ser avaliados?
8. É possível solicitar o apoio de pessoal especializado?
9. Como integrar o trabalho do professor ao do especialista?
10. Como lidar com as inseguranças dos professores?
11. Como preparar os funcionários para lidar com a inclusão?
12. Como trabalhar com os alunos a chegada de colegas de inclusão?
13. Os pais precisam ser avisados que há um aluno com deficiência na mesma turma de seu filho?
14. Como preparar os vários espaços da escola?
15. Há diferença entre a sala de apoio pedagógico e a de recursos?
16. É preciso ter uma sala de recursos dentro da própria escola?
17. Você se sente preparado para receber um aluno especial dentro da sala de aula?
18. O que um aluno com deficiência contribui para a sua formação profissional?

1. Seu filho nasceu assim, ou foi um acontecimento pós-parto?

O Rafa nasceu uma criança normal, sem nenhum problema e desenvolveu-se normal até completar seus 8 meses. Ele começou com muita febre, e ninguém descobria o porquê de tanta febre, fiquei internada 1 semana com ele até que ele foi transferido pra cidade de Bauru, onde teve uma convulsão, precisou ir para a U.T.I onde ficou por 15 dias, e depois ao sair ficou com sequelas. Foi com 9 meses que ele teve a encefalite viral.

2. Como você sentiu ao descobrir que teria um filho com deficiência? Como lidou com isso?

A notícia não foi dada imediatamente, os médicos enrolaram um pouco, e quando ele saiu do hospital nós não sabíamos que a partir daquele momento o Rafa era uma criança especial, então foi aos poucos que assimilamos quais eram as necessidades dele e como lidar com ele, e quais procedimentos seguir.

3. Quais foram as maiores dificuldades que você teve?

A maior dificuldade foi aceitação, tanto da minha parte como pai, tanto do pai dele que foi embora e até hoje não aceitou, dos meus pais que me apoiaram bastante e o entendimento dos familiares de que ele não seria uma criança normal.

4. Você recebeu algum apoio após o diagnóstico?

Não, fiquei totalmente perdida, pois ninguém me orientou em nada, tive que buscar ajuda.

5. Desde quando o Rafa frequenta o ensino regular?

Desde os 2 anos de idade.

6. Qual a relação sua com a escola neste ano ?

Não é das melhores. Uma vez que a professora não é preparada para lecionar para crianças especiais, e a direção da escola faz “vista grossa” para a situação, omitindo muitas coisas que acontecem dentro do ambiente escolar. Muitas vezes sem nenhuma modificação nas atividades, fazendo com que o Rafael fique fazendo coisas totalmente diferentes da turma.

7. Em uma comparação a este ano e aos outros em relação a inclusão dele na escola, houve diferença? Se sim, quais?

Sim! Ele já teve uma professora no ano passado (2017) na mesma escola que ele está esse ano, essa professora além de preparada e competente abraçou a causa e fez com que o Rafa ganhasse bastante, ele conseguiu se desenvolver em algumas coisas. Em outra escola também tivemos a sorte de ter uma diretora que mesmo com as dificuldades do sistema correu atrás para garantir os cumprimentos de todos os direitos dele e adaptações necessárias.

8. Você sente que há preconceito no ambiente escolar? Em qual momento?

Sim, com a professora, para mim qualquer forma de agir que não o trata com equidade é preconceito.

Outra informação que julgar importante.

Acredito que é necessária mais capacitação dos profissionais dentro das escolas, e que os mesmos saibam a diferença de igualdade equidade.

PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE BULLYING: RELAÇÃO COM A SOCIEDADE E EDUCAÇÃO¹

Maria Adriana de Morais²

Milene Cristina Satin³

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo norteador refletir, por meio de uma pesquisa qualitativa, a origem do Bullying e sua relação com a sociedade e com a educação dias atuais. O tema abordado foi escolhido em função de algumas inquietações acerca das relações entre os pares estabelecidas no meio escolar. Para a coleta de dados, após revisão bibliográfica acerca da temática, foi utilizado um questionário fechado aplicado via internet à população em geral. A análise dos dados foi fundamentada em autores como FANTE, SILVA, BEANE e afins, que dedicam-se ao estudo do Bullying; BAUMAN, que elucida sobre a sociedade contemporânea e suas transformações; PUIG e LA TAILLE que abordam a educação em valores e moralidade. A pesquisa possibilitou melhor entendimento do fenômeno em questão e suas consequências, bem como reflexões sobre possíveis formas de combatê-lo.

Palavras-chave: Bullying. Educação em valores. Moralidade

ABSTRACT

The presente work had as guiding objective to reflect, through a qualitative research, the origin of Bullying and its relationship with society and education today. The theme was chosen due to some concerns about the relationships between peers established in the school environment. For data collection, after a bibliographic review about the theme, a closed questionnaire was applied through the internet to the general population. Data analysis was based on authors such as FANTE, SILVA, BEANE and the like, who are dedicated to the study of bullying; BAUMAN, who sheds light on contemporary society and its transformations; PUIG and LA TAILLE that address values and morality education. The research allowed a better understanding of the phenomenon in questions and its consequences, as well as reflections on possible ways to combat it.

Keywords: Bullying. Education in values. Morality

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

² Graduanda em Pedagogia.

³ Professor orientador, Especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade de Agudos – FAAG. Formada em Tecnólogo de Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Agudos – FAAG.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer do desenvolvimento da humanidade muitos fatos e fenômenos foram identificados, nomeados, estudados e combatidos. Nesse interim, são observáveis as diferentes formas de manifestação de violência, que nos últimos tempos tem ganhado força e espaço, e de acordo com Candau, Lucinda e Nascimento (1999), é causadora de danos ao sujeito alvo, negando sua autonomia, integridade física e psicológica e até mesmo o direito à vida.

Um dos principais pontos de demonstração de violência tem sido o ambiente escolar, micro-organismo da sociedade e por reproduzir tudo o que acontece fora de seus muros, torna-se responsável por refletir e modificar tais reproduções negativas através do desenvolvimento da criticidade e autonomia dos educandos. Nesse sentido, por ser ponto de impacto desse problema social, é nítida a contradição existente entre os objetivos da escola e o nível de violência que vem sendo demonstrado, haja visto que esse espaço deveria ser seguro, de crescimento individual e coletivo.

Embora não exista na língua portuguesa um termo que corresponda ao conceito da palavra inglesa Bullying, de acordo com o dicionário Oxford (2000) trata-se de “uma pessoa que usa sua força ou poder para assustar ou machucar pessoas mais fracas: o valentão da escola” e tem por característica principal agressões propositais, físicas ou verbais, cometidas repetidamente por um ou mais alunos contra seus semelhantes. Sendo assim, cita que:

Trata-se assim de comportamentos agressivos exercidos por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos sobre outro e pode compreender práticas tais como... chatear/pegar constantemente com colegas; insultar relativamente a sua forma de vestir; à sua raça, ou seu corpo; levantar rumores, contar histórias sobre o (a) colega para que outras crianças não lhe falem ou brinquem mais com ele(a); ameaçar, amedrontar; extorquir dinheiro; bater, empurrar, pontapear, etc. (BARBOSA; LOURENÇO; PEREIRA; 2011, p.35)

Dessa forma, o Bullying reforça a desproporção de poder entre os sujeitos, isto é, não há disputa entre forças iguais, mas um agressor totalmente dominante de sua vítima, que não consegue ou não tem forças e meios para se desvencilhar de tal violência. Contrário à isso, se os envolvidos no conflito dispuserem de forças iguais, denomina-se a situação apenas como indisciplina. Teixeira (2011) pontua essa questão claramente,



Todos nós precisamos entender que o bullying está relacionado com poder. Quando identificamos, por exemplo, dois estudantes brigando, e não existe um desequilíbrio de forças, isto é, ambos são munidos de capacidade física e psicológica semelhantes, e não há uma simetria nessas relações de poder, não estamos lidando com o bullying. Então, o comportamento bullying sempre segue um padrão: uma relação desigual de poder em que um ou mais alunos tentam subjugar e dominar outros. (TEIXEIRA, 2011, p.20 e 21).

É fato que esse fenômeno não nasceu no século XXI. Desde os primórdios as relações humanas são subjetivas e passíveis de desentendimentos geradores de opiniões adversas, muitas vezes responsáveis por grandes guerras, como podemos observar na história da humanidade com Hitler e seus seguidores. Contudo, de acordo com Silva (2009) o Bullying ganhou nome e forma com as investigações do professor Dan Olweus a respeito de tendências suicidas em adolescentes no fim da década de 70. Ao realizar essa análise, o professor descobriu que os jovens estavam sofrendo danos irreparáveis, colocando em evidencia que algo não estava correto no meio juvenil. A partir daí, então, abriram-se os olhos para as relações existentes entre os sujeitos no ambiente escolar.

Nesse ponto, é valido ressaltar a existência da violência como uma sombra que acompanha a sociedade desde seu nascimento, fundada nos mais diversos pormenores. Porém, pode-se dizer com o avanço da tecnologia, da facilidade de acesso à informação, da abertura que as redes sociais proporcionam e do individualismo crescente, responsável pelo olhar descartável que os sujeitos tem das “coisas” e das pessoas, a violência tem se moldado a partir dos meios em que se manifesta e criado determinadas faces características às situações que assume, como é o caso do Bullying. Além disso, a existência desse problema não está mais ligada à desigualdade social e expectativa de vida das crianças, pois a prática dessa violência faz-se presente nas diversas culturas, em todos os tipos de escola e atinge inúmeras crianças e jovens.

Infelizmente, nem todos os indivíduos conseguem visualizar essa questão como uma crescente epidemia, atrelando-a apenas à indisciplina. Muitos ainda fecham os olhos para a gravidade desse problema, enquanto outros simplesmente não compreendem o que realmente é. Segundo Barbosa (2011, p.33) “o fenômeno bullying, mesmo não sendo novo nestas instituições, afeta muitos estudantes; no entanto é uma realidade para muitos ignorada ou desconhecida”.

Ademais, por não enxergarem essa problemática, não compreendem os efeitos a curto e a longo prazo que esse fenômeno causa nos sujeitos. Tais ações são, como nos afirma Nascimento e cols. (2011,p.7) “nocivas ao aluno, prejudiciais ao seu aprendizado e



a sua permanência na escola podendo levá-lo ao adoecimento e até mesmo ao suicídio como forma de libertar-se do sofrimento”.

Sendo assim, enquanto educadores, nota-se cada vez mais a necessidade de voltarmos nossos esforços para os relacionamentos e vivências no meio escolar. A partir desse contexto, surgiu a necessidade de analisarmos esse fenômeno, isto é, de sua origem à sua relação com a sociedade e com a educação nos dias atuais.

Dessa forma, buscamos estabelecer a partir de pesquisa qualitativa, aspectos subjetivos da problemática. Após levantamento bibliográfico sobre o tema, como instrumento de coleta de dados, optou-se por um questionário fechado com onze perguntas na intenção de entendermos como esse fenômeno é visto e vivenciado pelos indivíduos, conforme abordaremos mais adiante.

O trabalho conta com dois capítulos principais, seguidos das considerações finais. Após introdução, no capítulo 2, Desenvolvimento, são apresentados cinco subtítulos - Bullying: breve histórico, Bullying e a sociedade; Bullying e a educação; Questionário e Resultados obtidos. Por fim, o trabalho é finalizado com as considerações finais e referências.

É evidente, numa sociedade altamente tecnológica e com enorme disponibilidade de informações, que o Bullying vem crescendo e tomando proporções preocupantes, ainda mais em meio aos jovens e adolescentes, haja visto que estão numa fase de transformações biológicas, psicológicas e relacionais. Casos de suicídio têm ganhado destaque nos noticiários, o índice de pessoas com depressão tem aumentado nos últimos tempos, indivíduos mostram-se cada vez mais indiferentes à dor do próximo e a individualidade se faz presente no dia a dia, ou seja, os relacionamentos humanos vêm se deteriorando ao longo dos anos. Uma das inúmeras formas de contrariar esse cenário é verificar as relações dos adolescentes e jovens, já que serão os adultos do futuro, para entendermos como estão se desenvolvendo em termos morais e relacionais.

Assim sendo, é imprescindível entendermos as raízes desse problema e a forma como se propaga, para que possamos criar meios de combate à essa epidemia. Precisamos, em caráter de urgência, reagir contra os opressores e suas violências, libertando os “oprimidos” das possíveis consequências, como bem nos afirma Freire (1997, p.58) “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão”.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 BULLYING: BREVE HISTÓRICO

Desde os primórdios, para seu crescimento pessoal e até mesmo social, o homem sujeita-se aos mais diversos e complexos tipos de relacionamento. Para assumir-se como ser racional e produtivo e para construir sua identidade pessoal, o ser humano precisa, constantemente, vivenciar o lado social. Em outras palavras, o sujeito só consegue criar sua identidade individual a partir das relações que estabelece. É como nos afirma González Rey:

A relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e nessa contradição encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de ambos espaços: o social e o individual. [...] A criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual visto não como um sujeito “sujeitado”, mas sim como um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “sujeitamento” social e suas opções individuais. (GONZÁLEZ REY; 2003, p.225)

Dessa forma, a dinâmica existente entre o social e o individual é a responsável por formar a identidade dos sujeitos. A partir desse contexto, então, dos relacionamentos vividos pelos indivíduos, é possível identificar os que colaboram para o crescimento pessoal e aqueles que o corrompe.

Dentro das relações humanas, um dos fatos de maior intensidade e impacto tem sido a violência, que pode ser verificada das mais diversas formas. Há cada ano, noticiários mostram quantidades absurdas de pessoas que sofreram algum tipo de violência – violência patrimonial, discriminação, racismo, negligencia e abandono, tráfico de crianças, violência física ou verbal, violência sexual, violência contra a mulher, contra animais, no trânsito e afins. Dentre os vários tipos existentes, uma das violências que tem ganhado visualização e preocupação por atingir principalmente crianças e jovens, é o Bullying.

Conforme dito anteriormente, não há definição exata em português para Bullying, mas a partir das definições do dicionário Oxford (2000), pode-se dizer que é o uso da força e da valentia para amedrontar terceiros. Nesse mesmo sentido, Silva (2010) afirma que

A palavra bullying ainda é pouco conhecida do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizada para qualificar comportamentos

É evidente que a violência se faz presente desde os primeiros habitantes, revelando-se a partir das especificidades de cada época, e apesar de ser tão antigo quanto a escola, somente nos últimos tempos o Bullying tem ganhado destaque. Pouco se sabe sobre sua verdadeira origem, visto que em diferentes lugares pesquisas interessadas nessa temática foram surgindo.

De acordo com Fante (2005), um dos pioneiros dessa temática foi o professor Dan Olweus e também pesquisador da Universidade de Bergen, Noruega. Seu interesse pela temática surgiu após relatos do suicídio de três crianças, com idade entre 10 e 14 anos, vítimas de constantes agressões sofridas na escola.

Na tentativa de identificar as origens das tendências suicidas, o professor realizou uma pesquisa com alunos, pais e professores, e acabou por descobrir que em algum momento grande parte dos adolescentes havia sofrido algum tipo de ameaça, sendo o Bullying um mal que precisava ser entendido e combatido.

Além disso, novamente Cléo Fante e José Augusto Pedra (2008), relatam o surgimento desse fenômeno da seguinte forma:

Os estudos tiveram início na década de 1970 na Suécia e na Dinamarca. Na década de 1980, a Noruega desenvolveu grande pesquisa sobre o tema, expandindo os estudos para inúmeros países europeus. Como reflexo desses estudos, o tema chegou ao Brasil no fim dos anos de 1990 e início de 2000. (FANTE; PEDRA; 2008, p.36).

Contrapondo-se à essa perspectiva, Chalita (2008) cita que

[...] mesmo sendo tão antigo e já tendo sido objeto de preocupação e investigação por ter comprometido a vida de estudantes, no passado, nada se sabe concretamente sobre o bullying antes da década de 1970. Foi somente com pesquisas realizadas em 1972 e 1973, na Escandinávia, que as famílias perceberam a seriedade dos problemas decorrentes da violência escolar. (CHALITA, 2008, pág. 100, grifo nosso)

Mesmo sem origem certa, é evidente que os autores concordam sobre o fato de que o então nomeado Bullying era tema a ser notado, pensado e combatido, uma vez que vinha em crescente, atingindo crianças e jovens.

Trazendo o professor Dan Olweus como um dos primeiros a tratar essa temática, a partir de sua pesquisa, desenvolveu os primeiros critérios para identificação do Bullying. Segundo FANTE,



Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. (FANTE, 2005, p. 45)

Corroborando com essa afirmativa, Silva (2010) nos traz a seguinte colocação

Muitas crianças e jovens a partir dos anos 70, estavam se suicidando, e as autoridades escolares, não se prontificavam sobre os fatos, nem mesmo justiça era feita, mas como o número de acontecimentos aumentou, ocorreu uma “mobilização nacional diante dos fatos, o Ministério da Educação da Noruega realizou, em 1983, uma campanha em larga escala, visando ao combate efetivo do bullying escolar. (SILVA, 2010, p. 111).

No Brasil, as primeiras reflexões sobre a temática surgiram com Fante (2005), que começou a mapear tais manifestações de violência em escolas do interior do estado de São Paulo. A partir de dados coletados na região de São José do Rio Preto, de que sinais de violência entre crianças e adolescentes indicavam para o Bullying, outras investigações começaram a ser organizadas. Entretanto, conforme Silva (2010):

No Brasil, as pesquisas e a atenção voltadas ao tema ainda se dão de forma incipiente. A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) se dedica a estudar, pesquisar e divulgar o fenômeno bullying desde 2001.” (SILVA, 2010, pág. 113).

Assim sendo, fica claro o interesse tardio por essa temática. Tardio, porque as necessidades de entendê-la evidenciaram-se lentamente ao longo do tempo, mas, apesar disso, são válidas todas e quaisquer pesquisas voltadas para compreensão e combate desse fenômeno. Para isso, faz-se necessário entender suas especificidades.

O Bullying, para ser caracterizado como tal, deve ser entendido de acordo com a Lei Nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015, na qual é dito que

“Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”. (BRASIL. Lei 13185, 2015, art. 1º)

De acordo Beane (2010, p. 17), “é importante diferenciar o bullying de um conflito normal. Alguns tipos de conflito são parte da vida. Nem todo conflito necessariamente fere” [...]. Ou seja, mesmo sendo um tipo de violência, o Bullying não é tão simples como alguns conflitos gerados entre os pares. Ainda segundo Beane (2010, p. 18), “o termo bullying descreve uma ampla variedade de comportamentos que podem ter impacto sobre

a propriedade, o corpo, os sentimentos, os relacionamentos, a reputação e o status social de uma pessoa”.

É válido ressaltar, também, os tipos de Bullying existentes: Bullying físico, verbal, social e relacional. Em relação ao primeiro, as ações incluem bater, dar tapas, empurrar, chutar, beliscar, atacar com objetos e afins (BEANE, 2010). Já o segundo, Bullying verbal, o mesmo autor diz ser o uso de apelidos ofensivos, além de comentários, humilhações, assédio, intimidação.

Na sequência, Beane (2010), pontua o Bullying social e relacional como forma de

Destruir e manipular relacionamentos (por exemplo, jogando melhores amigos um contra o outro). Destruir reputações (focar, espalhar rumores maliciosos e cruéis e mentir sobre outras crianças). Excluir o indivíduo de um grupo (rejeição social, isolamento). Constrangimento e humilhação. Linguagem corporal negativa, gestos ameaçadores. Pichação ou bilhetes com mensagens ofensivas. (BEANE, 2010, p. 22)

Além desses, atualmente deparamo-nos com o cyberbullying, um tipo de Bullying melhorado, e por ser realizado através dos meios virtuais como comunidades, e-mails, blogs, torpedos e outros (CABRAL, 2008) possibilita que o agressor não se identifique, o que causa maior dano à vítima.

Enfim, para melhor assimilação das peculiaridades desse fenômeno e seu impacto na vida dos sujeitos, trataremos nos próximos capítulos como o Bullying é visto frente à sociedade e à educação.

2.2 BULLYING E A SOCIEDADE

Encontramo-nos em pleno século XXI, repleto de tecnologia, meios de comunicação, desenvolvimento técnico e científico, porém, ainda encaramos um dos maiores problemas existentes desde as primícias da humanidade: a violência.

Vivemos constantemente sob a sombra da insegurança e do medo, pois é cada vez mais difícil conciliar a segurança com a liberdade que temos direito. O progresso pelo qual estamos passando não rompe com as dificuldades existentes, ao contrário, crescem categoricamente – fome, desemprego, falta de infraestrutura, corrupção, as guerras implícitas e explícitas e afins.

Entender o funcionamento da sociedade é extremamente complicado, primeiro porque envolve várias instancias, segundo porque é baseada nas relações humanas, e como mencionado anteriormente, tais relações são passíveis das mais diversas influencias.

Autores como Bauman (1998, 1999, 2001, 2007), nos títulos produzidos como “O mal-estar da pós-modernidade” (1998), “Globalização” (1999), “Modernidade Líquida” (2001) e “Tempos líquidos” (2007) e Sennett (2000) com “A corrosão do caráter - As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo”, nos levam a refletir sobre a sociedade atual e as contradições que apresenta.

Nesse contexto, em função dos rumos que a sociedade tem tomado, os indivíduos perderam os elementos necessários à autoconfiança que precisam para serem capazes de pensar e agir racionalmente – a segurança, a certeza e a existência de garantias (BAUMAN, 2000). Ou seja, segurança de que tudo o que temos continuará sendo nosso; certeza em saber a diferença do certo e errado; e garantia de que nada poderá ameaçar o corpo e suas extensões.

A partir desse cenário, de modernidade passageira, “líquida”, voltamo-nos para um grande problema que cada vez mais se crava na sociedade – o Bullying. Com altos índices, essa problemática tem nos mostrado o quão falho está o sistema, uma vez que o principal ponto de manifestação desse fenômeno é o meio escolar, esfera que deveria manter a segurança e o desenvolvimento saudável dos indivíduos.

Dessa forma, entramos num paradoxo – como um problema tão grave como esse, que afeta os jovens e adolescentes e que precisaria de todos os meios possíveis para ser combatido, é visto numa sociedade tão superficial?

Conforme dito anteriormente, a violência é um dos obstáculos mais difíceis a se vencer, haja visto suas grandes marcas históricas – escravidão, tortura, guerras, ditaduras e equivalentes. Hoje em dia, entretanto, ela tem assumido outras faces, e pode-se dizer em alguns casos, mais sutis. Nesse ponto, então, coloca-se o Bullying, uma prática “silenciosa” que afeta milhões de crianças, jovens e adolescentes dentro de um dos lugares mais importantes da vida dos mesmos. De acordo com Fante (2005), o Bullying pode ser entendido como

[...] conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento bullying (FANTE, 2005, p. 28).



Isto é, vivemos numa sociedade tão doente, que fazer mal ao próximo de forma intencional tornou-se frequente e, pra piorar uma situação demasiada ruim, os sujeitos não se escandalizam mais com atos agressivos e constantemente fogem do dever de combater-lo.

Num corpo social tão frívolo, esse fenômeno em crescente é um enorme risco para comportamentos antissociais, pois a vítima, muitas vezes com medo, se fecha e não solicita ajuda para sua defesa. Dessa forma, o número de sujeitos doentes, com depressão, em busca de psicólogos, psiquiatras, remédios, se suicidando, aumenta. Ou então, em alguns casos, a vítima se contrapõe a essa situação com mais violência, como foi o caso do massacre de Suzano/SP.

Em 13 de março de 2019, dois jovens com idades de 17 e 25 anos entraram armados na escola onde haviam estudado e atiraram contra alunos e funcionários, e no fim, tiraram a própria vida. De acordo com as investigações, entre as motivações que os levaram à tal ato, está o isolamento social, ou seja, eram vítimas de Bullying.

Apesar de terem sido autores de várias mortes, os jovens também eram vítimas. Essa situação leva-nos a pensar, então, no papel de cada indivíduo dentro da sociedade. Num caso como o mencionado acima, perguntamo-nos quem errou e, por ser o meio social uma grande esfera que engloba todas as outras e na qual os seres humanos agem, é correto falar que todos possuem uma parcela de culpa – sociedade, escola, família e Estado.

Se pensarmos na formação do ser humano, a primeira instância na qual ele faz parte é a família. Sendo este o primeiro contato com o mundo, o sujeito precisa ter estrutura dentro de casa – e isso não quer dizer pai e mãe e a velha “família tradicional”, mas pessoas responsáveis (sejam eles pai e mãe, pais, mães, avós, tios, madrastas, padrastos ou qualquer pessoa que seja) pelo seu desenvolvimento e atentos aos comportamentos, relacionamentos e necessidades apresentadas.

O segundo lugar social que o ser humano frequenta e onde começa sua rede de relacionamentos além da familiar, é a escola. Nessa perspectiva, a instituição precisa enxergar o sujeito que a adentra como um ser global, ou seja, os ensinamentos devem ir além da aprendizagem escolar. Cientistas como Puig (1995, 1998, 2004, 2007) confirmam que nenhum ser humano nasce moralmente pronto, isto é, a moral precisa ser ensinada, experimentada e vivenciada. O Ministério da Educação, em seu programa “Ética e Cidadania” diz



Aprender a ser cidadão e a ser cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência, aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. (BRASIL, 2007, p.04)

Faz-se necessário que os valores sejam trabalhados em parceria com a família, e caso essa não o faça, cabe à escola toda fazer, principalmente o educador, como bem nos afirma Serrano (2002) ao dizer que o papel do professor

[...] não é transmitir conhecimentos acerca da moral e dos direitos humanos, e sim despertar nos alunos uma nova sensibilidade para esses tipos de valores, um envolvimento afetivo no fomento destes, assim como provocar uma mudança em seus comportamentos". (SERRANO, 2002, p. 59 grifo nosso)

A terceira esfera na qual o ser humano se insere efetivamente é a sociedade em si. Ao sair do seio familiar e adquirir outros tipos de conhecimento na escola, o sujeito afirma-se como ser social. Nesse ponto, então, a própria sociedade e o Estado tornam-se responsáveis por esse ser. Segundo Locke (2007),

O estado é uma sociedade de homens constituída unicamente com o fim de conservar e promover os seus bens civis [...]. É dever de o magistrado civil assegurar a todo o povo e a cada súdito em particular, mediante leis impostas igualmente a todos, a boa conservação e a posse de todas as coisas que se relacionam com esta vida. (LOCKE, 2007, p. 11)

Dessa forma, voltando nosso olhar para o ponto chave desse artigo, o Bullying, cabe também à sociedade e ao Estado o combate à esse mal. Então, não podemos nos alienar e deixar que a escola enfrente esse problema sozinha, já que é dentro de seus muros que ele se exalta, pois

A falta de conhecimento sobre a existência, o funcionamento e as consequências do bullying propicia o aumento desordenado no número e na gravidade de novos casos, e nos expõe a situações trágicas isoladas ou coletivas que poderiam ser evitadas (SILVA, 2010, p. 14).

Felizmente, alguns autores com Fante (2005), Silva (2010), Beane (2010) e afins tem trazido à tona esse assunto, haja visto ser uma problemática que vem se generalizando no mundo todo. E mesmo que ocorra em maior escala dentro das instituições escolares, o Bullying não é só problema da escola, mas de toda a sociedade, pois gera consequências a longo prazo em função, principalmente, dos danos emocionais que causa.

Afirma-se a necessidade social de combater esse fenômeno, pois sua prática gera grandes prejuízos para as vítimas e também para os agressores, além de ferir os direitos das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, família, escola, sociedade e Estado precisam tomar medidas para melhorar essa situação. A Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente protegem a integridade física e psicológica das crianças e jovens, e recentemente, a Lei Antibullying colabora com essa luta, mas essa problemática ainda é muito presente.

A sociedade brasileira está doente. A comunhão entre as pessoas está dissipando-se e a individualidade tomando forma e tamanho. É como revela Celano (1999)

Quanto egoísmo, quanta ambição, quanta luta para possuir, não importando o quanto deixamos de ser. Toda uma existência de corrida desenfreada para acumular, receber e usufruir de situações e do poder em todos os níveis, tirando proveito de tudo e todos, da miséria, da fome, da ignorância. (CELANO, 1999, p.17)

Portanto, não podemos fechar nossos olhos para o Bullying, pois mesmo que não nos atinja diretamente, ele é responsável por muitos comportamentos que levam a situações lastimáveis que tem atingido a sociedade atualmente. Precisamos e devemos defender a boa convivência e o respeito entre as pessoas e não esperar que ocorram situações dolorosas para nos comovermos temporariamente.

2.3 BULLYING E EDUCAÇÃO

A educação escolar é uma das maiores influenciadoras na vida do ser humano. Ao passar os anos obrigatórios e necessários dentro das instituições escolares, os sujeitos deparam-se com as mais diversas situações de aprendizagem. Por ser parte indispensável do desenvolvimento da sociedade, cabe à escola a formação dos indivíduos em termos de cultura historicamente e socialmente valorizada, a formação de cidadãos autônomos e críticos e a constituição do homem enquanto ser social.

Nesse contexto, é função das instituições escolares a formação integral das crianças e jovens, isto é, ela deve ir além dos saberes escolares, desenvolvendo junto com a família os aspectos psicológicos e afetivos das crianças e jovens. Segundo Libâneo (2005),



A educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (LIBÂNEO, 2005, p. 117)

Dessa forma, além das aprendizagens escolares, pode-se caracterizar a escola como local privilegiado de aprendizagens sociais. É nesse ambiente que ocorre a interação entre os pares, as quais muitas vezes são passíveis de conflitos. A questão, nesse ponto, é como a instituição lida com tais situações. Se a indisciplina ainda é um problema ser resolvida, será que a escola está preparada para trabalhar com conflitos que vão além dela?

Conforme elucidado nos capítulos anteriores, o Bullying tem sido fonte de enorme preocupação nos últimos tempos, principalmente por ser um tipo de violência que ocorre prioritariamente no meio escolar.

Pensando nisso, e tendo em mente a função social da escola, nos questionamos a respeito da contradição que a instituição escolar apresenta – ao mesmo tempo em que é responsável por desenvolver globalmente o ser humano, o índice de violência dentro de seus muros cresce descontroladamente. Um lugar reconhecido como *locus* de conhecimento e saberes diversos, teoricamente seguro e responsável por compartilhar a cultura historicamente acumulada, vindo sendo corrompido pela violência que deveria estar combatendo ao formar seres pensantes, críticos e interessados no bem comum.

É de conhecimento que a prática do Bullying tornou-se comum em espaços educacionais no mundo todo, através de atitudes violentas e repetitivas, ferindo profundamente o psicológico dos alvos que interiorizam o medo, angústia, a falta de amor próprio e como consequência, apresentam dificuldades de aprendizagem e traumas para o resto da vida. Como a escola deve agir, então, no combate e até mesmo na prevenção desse mal?

Os impactos dessa prática infeliz são gigantescos. Tanto os agressores, quanto as vítimas estão deixando de lado a principal função da escola. Os agressores, por exemplo, passam a ver a instituição como meio de disseminar suas vontades e as vítimas, como local de sofrimento e abandono. Ou seja, agressores, vítimas e até mesmo telespectadores sofre consequências emocionais a curto e longo prazo.

Além disso, dentro da instituição escolar, crianças e jovens vítimas de Bullying podem apresentar sérios problemas no comportamento, como indisciplina, dificuldade de

aprendizagem, baixo desempenho escolar, baixa autoestima, baixa ou nenhuma socialização e afins, graças aos danos psicológicos que sofrem. Fante e Pedra (2008, p. 4) afirmam que:

Nos envolvidos em bullying, principalmente os que foram vitimizados, sendo expostos a situações intimidatórias e constrangedoras, pode ocorrer a formação de uma estrutura psicológica caracterizada por autoestima rebaixada e inabilidades relacionais. Eles poderão ter suas mentes dominadas por pensamentos e emoções marcadas por excessiva insegurança, ansiedade, angústia, medo, vergonha, etc., prejudicando sua capacidade de raciocínio e aprendizado, favorecendo o surgimento de um perfil emocional, que, aos olhos do agressor, caracteriza-o como alguém que não oferecerá resistência aos seus ataques. Nesse caso, o indivíduo poderá ter comprometimentos no desenvolvimento da inteligência, da capacidade de criatividade e liderança, bem como sérios problemas no desenvolvimento afetivo, familiar, social e laboral. FANTE; PEDRA; 2008, p.4)

Não há possibilidades de não existir interação entre os pares dentro da escola, mas, é extremamente possível que os profissionais interfiram nas relações que extrapolam a “normalidade”. Brigas, discussões e desentendimentos são extremamente normais, uma vez que nas interações as opiniões divergem. Contudo, precisamos nos atentar à que nível essas relações estão chegando. Middelton-Moz e Zawadski (2007) afirmam:

O bullying não é simplesmente, como muitos minimizam, um comentário ácido ocasional feito por uma pessoa próxima na mesa do café da manhã, um dia ruim com o chefe, crianças brigando com outras enquanto brincam, aprender as duras lições da rivalidade entre irmãos ou a solução de conflitos com colegas. É a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro e infligir regularmente o sofrimento psicológico e/ou físico. (MIDDELTON-MOZ, ZAWADSKI, 2007, p. 18).

Sendo assim, acreditamos que a escola precisa rever as interações que possibilita, pois o Bullying não monitorado e resolvido tem gerado, além das consequências principalmente à vítima, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e mais violência, conforme vivenciamos com os massacres dirigidos à escola.

Voltando novamente para o desenvolvimento global do ser humano, autores como Puig (1995, 1998, 2004, 2007) e La Taille (2006, 2009) abordam a importância da educação em valores. Em uma realidade como a nossa, com predominância de individualidade, egocentrismo e intolerância, é importante que a escola ensine moralidade, pois de acordo com autores acima citados, o ser humano não nasce moralmente pronto, ele aprende.



Infelizmente, não temos condições de extinguir a violência. Contudo, enquanto educadores, temos plenas condições de minimizá-la, levando pra dentro da escola e da vida dos educandos o respeito pelas diferenças, os valores éticos e morais, a cidadania, o cuidado com as “coisas” e com o próximo, a noção de pertencimento ao todo, a percepção de que somos todos seres humanos.

O ensino escolar, então, precisa parar de considerar apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos. De acordo com Sastre e Moreno (2002, p.37)

[...] simplesmente seguimos uma tradição milenar, segundo a qual o ensino deve transmitir os conhecimentos inerentes àquelas matérias que desde sempre se têm considerado como as mais importantes e fundamentais para a formação das pessoas, sem se perguntar se as mudanças operadas no mundo atual, as necessidades, os valores, e as problemáticas de nossa sociedades se veem atendidos com a formação que os estudantes recebem no ensino obrigatório [...]. (SASTRE; MORENO, 2002, p.37)

Logo, a educação precisa superar seu ensino fragmentado, voltado às matérias e compreender que o indivíduo é global. Celano (1999) diz ser preciso

[...] trabalhar por uma educação voltada para a consciência de que a transmissão pura e simples de informações fragmentadas não ensina ninguém a viver. Precisamos de uma escola com alma, que desperte o ser de sua inconsciência e o leve para o além do conhecimento [...]. (CELANO, 1999, p. 23)

Nessa perspectiva, para superar ou ao menos minimizar os efeitos do Bullying, fruto de uma sociedade doentia e individualista, a escola necessita desenvolver em toda a sua comunidade um olhar mais crítico a respeito das relações que se estabelecem, tendo por base a inteligência moral (PUIG, 2007).

Conforme dito anteriormente, o Bullying caracteriza-se por atitudes agressivas intencionais e repetitivas, adotadas por um ou mais indivíduos contra uma ou mais vítimas, causando sofrimento e danos psicológicos permanentes (FANTE 2005); ou seja, a ausência da consciência moral, em respeitar os semelhantes e não agir com eles como não gostaríamos que agissem conosco, desencadeia esse tipo de violência. Por isso, acreditamos ser a educação em valores um dos meios contra esse fenômeno.

Assim sendo, cabe à comunidade escolar, através da inteligência moral, enxergar relações abusivas e desfazê-las, através da exposição e reflexão dos conflitos morais que cercam a sociedade, pois “a inteligência moral tem uma natureza funcional e seu uso correto permite a cada sujeito enfrentar adequadamente as questões morais que lhe são colocadas pela vida cotidiana” (PUIG, 2007, p. 114).

2.4 QUESTIONÁRIO

Por ser o Bullying um tema em crescente no nosso país, principalmente no meio educacional, procuramos averiguar como os sujeitos entendem essa problemática. Além disso, por se tratar de um estudo em educação, adotou-se a pesquisa empírica de natureza qualitativa, pois como afirma Creswell (2010, p.43), essa abordagem é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

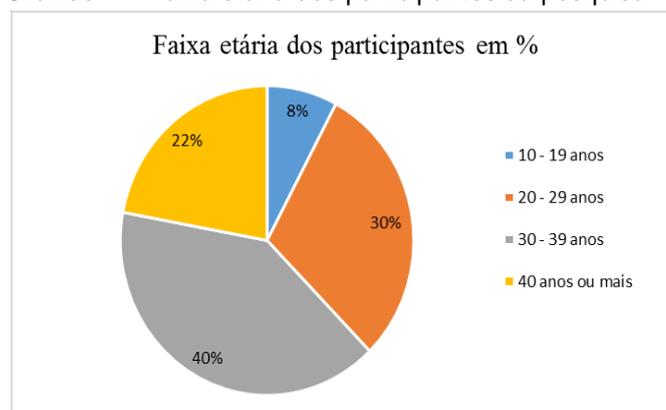
Primeiramente, efetuou-se levantamento bibliográfico com intuito de revisar a literatura acerca do tema escolhido, na intenção de estabelecermos embasamento teórico consistente ao estudo. Num segundo momento, realizou-se a aplicação online de um questionário fechado, aplicado a diversas pessoas de diferentes idades na tentativa de assimilar as percepções de indivíduos diversos sobre o objeto investigado.

Totalizando 77 respondentes, o questionário contou com 10 questões sobre o tema estudado e 1 questão acerca da idade dos participantes.

2.5 RESULTADOS OBTIDOS

Conforme mencionado anteriormente, o questionário contou com 77 participantes, com idades a partir de 10 anos. Conforme gráfico abaixo, podemos observar que a maioria dos respondentes possui de 30 a 39 anos, ou seja, pessoas nascidas a partir dos anos 80, período no qual o estudo sobre o Bullying estava despertando o interesse de cientistas.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa

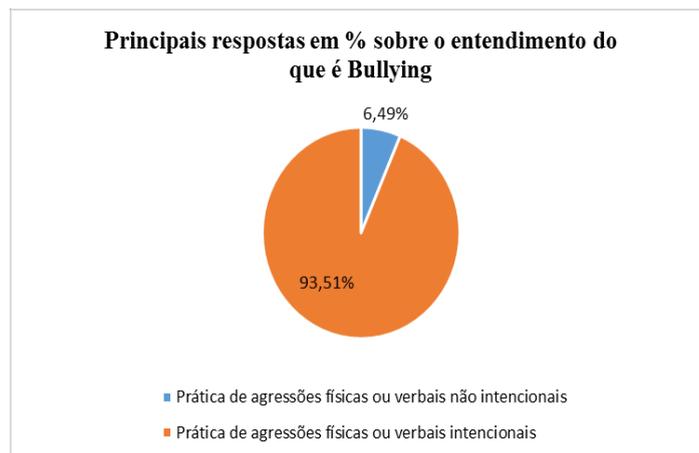


Fonte: dados elaborados pela autora

Os sujeitos com idades entre 10 a 29 anos, nascidos a partir dos anos 90, ao chegarem na idade escolar já possuíam maior atenção em relação aos relacionamentos vividos no meio escolar, uma vez que as pesquisas nesse período eram mais avançadas e havia maior compreensão sobre o que era o Bullying.

É o que nos mostra os dados a seguir, relacionados à segunda pergunta do questionário – “O que você entende por Bullying?”. Por questionário fechado, os participantes escolheram entre três alternativas de resposta – a) Prática de agressões físicas ou verbais não intencionais; b) Prática de agressões físicas ou verbais intencionais; c) Não sei muito sobre o assunto.

Gráfico 2 – Entendimento dos participantes acerca do Bullying



Fonte: dados elaborados pela autora

Felizmente, a maior parte dos participantes (93,51%) entendem o Bullying como prática de agressões físicas ou verbais intencionais. Obviamente tal problemática não se resume somente à isso, isto é, além das agressões físicas e verbais existem as psicológicas e relacionais, causadoras de dor, angústia e sofrimento (FANTE, 2005). Mesmo assim, é notável que a sociedade entende o real significado do Bullying, mesmo sendo de forma simplificada.

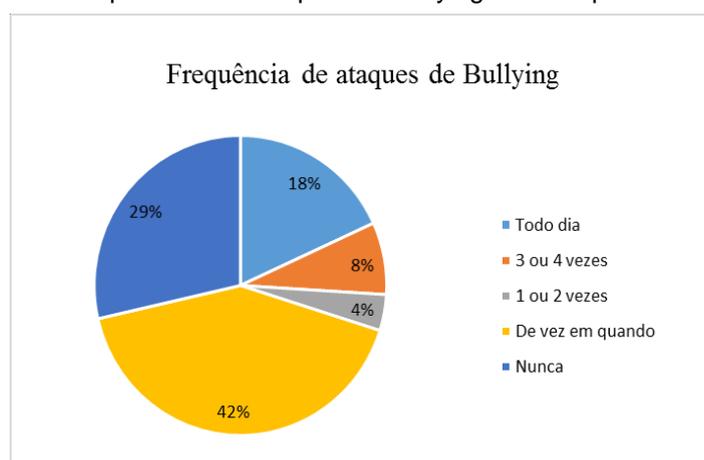
Adiante, questionou-se aos participantes se já haviam sofrido Bullying. Do total de respostas obtidas, 71,4% disseram sim, contra os 28,6% que responderam não. O número de respostas negativas é interessante se pensarmos numa problemática que vem em crescente nos últimos tempos. Contudo, infelizmente, mais da metade dos sujeitos já passou por esse problema.

Algumas situações que envolvem o Bullying são mais graves que outras, contudo, nenhum ser humano deveria sofrer qualquer tipo de violência, pois ela causa sérios danos aos envolvidos. Pensando nas consequências do Bullying dentro da vida escolar, Fante e Pedra (2008) citam que

Como mais comuns o déficit de concentração e de aprendizagem, a dispersão, o desinteresse pelos estudos e pela escola, o absentismo, a queda no rendimento escolar e a evasão. Em decorrência da vitimização, muitas crianças se tornam ainda mais introvertidas, tristes, ansiosas ou irritadas. (FANTE; PEDRA; 2008, p.85)

Complementando a questão anterior, questionou-se qual a frequência que sofriam Bullying. Felizmente, apesar de terem sido alvo, não sofriam com regularidade tais abusos, conforme gráficos a seguir.

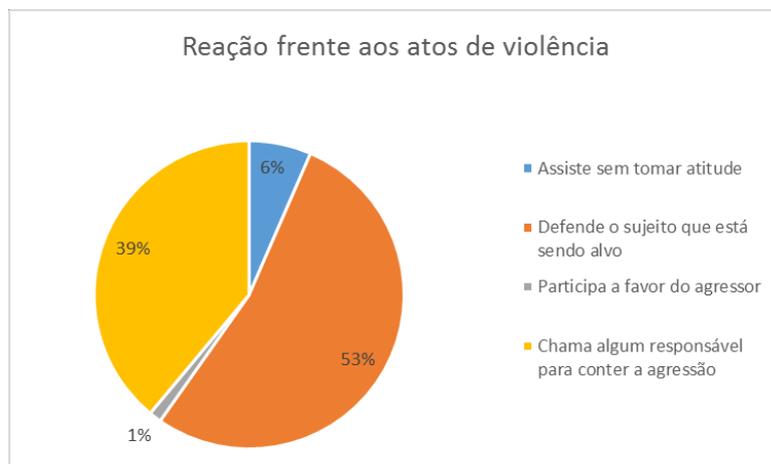
Gráfico 3 – Frequência dos ataques de Bullying sofridos pelas vítimas



Fonte: dados elaborados pela autora

A questão número 5 “Ao presenciar atos de violência, qual a sua reação? Possuía quatro opções de respostas: a) Assiste sem tomar atitude; b) Defende o sujeito alvo; c) Participa a favor do agressor; d) Chama algum responsável para conter a agressão. Com as respostas obtidas, tem-se as seguintes porcentagens:

Gráfico 4 – Reação dos participantes frente aos atos de violência



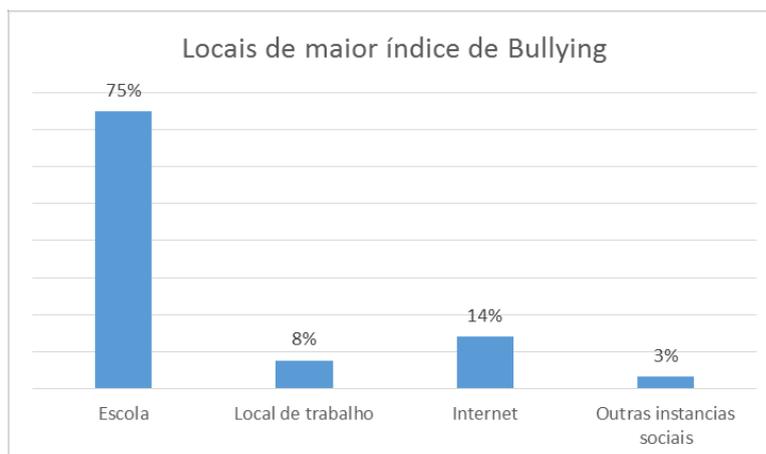
Fonte: dados elaborados pela autora

Com 53% das escolhas, a segunda opção de responder (defender o sujeito alvo) foi a mais escolhida, revelando que algumas pessoas se escandalizam com atos de violência e vão a favor do sujeito que está sendo atacado, conforme nos diz PUIG (2007) sobre a natureza funcional da inteligência moral, isto é, o seu uso correto permite que os sujeitos enfrentem adequadamente situações morais que a vida cotidiana lhes apresenta. Por isso a importância e necessidade de ser abordada nas instituições escolares.

Ademais, 6% disseram assistir sem tomar atitude, e por serem telespectadores de situações de violência também sofrem danos psicológicos; 39% chamam terceiros para conter a agressão, o que de certa forma também é positivo, pois mesmo não se envolvendo diretamente, tomam atitude a respeito; e por fim, somente 1% disse participar a favor do agressor. Nesse último caso, pode-se dizer que são sujeitos incompletos moralmente, que se satisfazem com a dor do seu semelhante.

O questionamento seguinte, “Na sua opinião, em quais instâncias ocorrem os maiores índices de Bullying”, foram disponibilizadas quatro opções de respostas: a) Escola; b) Local de trabalho; c) Internet; d) Outras instâncias sociais; sendo que os participantes poderiam escolher mais de uma alternativa. Mesmo assim, o maior índice de escolha ficou para a letra A, onde 89,6% dos respondentes nomeou a escola como local de maior ocorrência de Bullying. O gráfico ilustra as respostas:

Gráfico 5 – Locais onde ocorrem os maiores índices de Bullying



Fonte: dados elaborados pela autora

Visivelmente, é possível identificar a escola como *locus* de Bullying. De acordo com Fante (2005, p.21) é na escola onde ocorre essa “violência que se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima”. Realmente, pesquisas mostram essa verdade – escolas de todo o mundo estão sofrendo com esse mal, e apesar de existir em outros meios e atingir inúmeras pessoas, é no meio escolar onde se destaca. Dessa forma, novamente, colocamos a escola como uma das principais responsáveis por identificar e combater esse mal. É claro que não cabe só à ela, a família e o Estado tem sua parcela de culpa e de responsabilidade, entretanto, como é no meio escolar que ocorre em grande escala, é indispensável à instituição mover ações contra o Bullying e à favor da vida humana.

Em consonância com a questão seis, o questionamento número 7 “Na sua opinião, quem são os principais responsáveis no combate à prática do Bullying” Possibilitou quatro respostas, podendo o participante escolher mais de uma – a) Família; b) Escola; c) Órgãos governamentais; d) Todos os anteriores.

As alternativas D e A foram as mais escolhidas, com 48,1% e 32,5% respectivamente, enquanto a alternativa B apresentou 15,6% e a alternativa C apenas 3,9%. É possível perceber, a partir desses dados, a visão que as pessoas têm da família, ou seja, enquanto primeiro contato social do ser humano, colocam-na como principal responsável pelo sujeito. Contudo, conforme nos mostra a opção D, com a maior porcentagem, cabe à todas as instâncias o combate à violência, sendo nesse caso o Bullying. Todo ser humano tem direito à liberdade e ao respeito, e a Constituição Federal

nos garante esses direitos, colocando a escola e a família como responsáveis também. Ou seja, todas as esferas sociais respondem pelos sujeitos individualmente e pela sociedade.

A questão número oito perguntava sobre filhos – 58,4% responderam sim, enquanto 41,6% disseram não ter. Já no questionamento de número nove, “Se sim, seu filho (a) já sofreu Bullying?”, Houve empate, metade disse que sim e a outra metade, não. De certa forma, o número de vítimas ainda é grande, por isso precisamos de ações efetivas contra esse mal.

No décimo questionamento, se conheciam alguma criança que tenha sofrido Bullying, 83,1 respondeu afirmativamente, enquanto 16,9% disseram não conhecer. É perceptível, a partir dessa constatação, que os sujeitos que passaram pela escola tiveram contato com o Bullying, cujo movimento, diversas vezes, é confundido com “brincadeiras entre crianças”. Obviamente não se pode banir as brincadeiras entre colegas na escola, mas é preciso saber distinguir o limite entre uma piada aceitável e uma agressão (COSTA, 2009). A empatia, em casos assim, precisa estar presente, pois quando nos colocamos no lugar do outro, entendemos até que ponto determinadas atitudes machucam ou não.

Por fim, o questionário foi finalizado com uma questão dissertativa, que indagava sobre a atitude do responsável direto em casos de Bullying na escola. As respostas foram basicamente as mesmas, sendo possível agrupá-las em dois grupos principais: 1) Intervenção da direção escolar e orientação aos alunos envolvidos; 2) Intervenção da direção escolar, e em casos mais graves, envolvimento dos pais dos responsáveis pela ação. Além disso, alguns disseram não ter presenciado nenhum ato de Bullying, e outros reclamaram que nada havia sido feito.

Nos casos onde houve intervenção da gestão, é notável um apelo de importância à essa violência que tem atingidos crianças e jovens. Contudo, além da intervenção e orientação, é indispensável a prevenção. Dessa forma, voltamos para o papel da escola frente à violência.

Como bem sabemos, cabe à instituição escolar, microssistema da sociedade, abordar e discutir temas que vão além dos saberes escolares, isto é, desenvolver o educando em sua globalidade. Por isso, então, reforçamos a ideia da educação em valores como um movimento contra à violência e à favor das relações humanas. A partir dos dados coletados, conseguimos identificar o quanto presente o Bullying é em nossa

sociedade e o quão urgente precisamos combatê-lo, haja visto as consequências que deixa.

Assim sendo, concordamos com Dani (2010, p.384) ao dizer ser necessário

Identificar e compreender as causas da existência dos conflitos, problematizar essas situações entre os alunos quando ocorrem violências físicas e psicológicas são atitudes necessárias [...]. Essas atitudes favorecem a construção de um ambiente de diálogo no qual as crianças são convidadas a expressar seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que conhecem a razão de seus pares. Nesse sentido, as experiências de trocas entre as crianças contribuem para a conquista de autonomia e para a aprendizagem de capacidades como a empatia, a reciprocidade e a sensibilidade moral. (DANI, 2010, p. 384)

A educação precisa partir do diálogo e da vivência dos educandos para fazer sentido, e quando falamos de Bullying, não pode ser diferente. A sociedade precisa ser reconstruída em termos relacionais, e a escola é parte fundamental na construção moral dos sujeitos que nela irão intervir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, elaborado com a intenção de proporcionar reflexões acerca do Bullying em termos históricos e relacionais com a sociedade com a educação, aponta para algumas observações importantes.

A partir da bibliografia apresentada, entende-se o Bullying como um fenômeno em crescente no mundo todo, principalmente dentro das instituições escolares. Os autores mencionados o definem como ações agressivas, repetitivas e intencionais praticadas por um ou mais sujeitos, contra um ou mais indivíduos de menor força. Podendo tais agressões serem físicas, verbais, psicológicas e relacionais.

Pensando nisso, conseguimos enxergar o quão grande está a lacuna moral presente na sociedade atual, pois as pessoas não se importam com seus semelhantes e divertem-se com as agressões disparadas. Em outros casos, assistem à estas situações sem comoção ou envolvimento contrário.

Historicamente, as sociedades sempre conviveram com violências dos mais diversos tipos, cada qual de acordo com época em que se manifestava. Perseguições religiosas, guerras, escravidão, controle de armamentos, ditaduras, são grandes exemplos de violências que deixaram marcas na história humana.

Atualmente, em uma sociedade que diz ser tão avançada como a nossa, cheia de tecnologias e meios de comunicação, a violência tem tomado novos rumos e assumido



novas faces. Silenciosamente, ela aparece entre crianças e jovens, e domina negativamente essa população. Gravíssimos são os casos de jovens que se suicidam ou que matam seus pares, por motivos aparentemente tão fúteis, mas que intimamente corrompem a juventude; e os poucos seres que indignam-se com tais situações, perguntam-se constantemente o que deve ser feito.

A partir disso, enquanto educadores e corresponsáveis pela formação do caráter desses indivíduos, cabe a nós movimentarmos ações, por menor que sejam, para melhorar esse cenário degradante que nos vem sendo apresentado.

Tradicionalmente, a escola é vista como lugar de intelectuais e produtora de todos os conhecimentos existentes. Felizmente, sabe-se nos dias atuais que o conhecimento vem de todos os cantos possíveis, bem como os intelectuais. Mesmo assim, precisa fazer a sua parte no combate à violência que açoita a população.

Conforme abordado ao longo do texto, o Bullying, recentemente reconhecido, possui características próprias, que ferem à moral a sociedade. Logo, os investimentos para derrubá-lo devem partir da educação moral do sujeito, sendo na escola onde ela deve acontecer também.

É fato que a família brasileira precisa tomar seu papel, o Estado e as políticas públicas necessitam criar leis, meios e ferramentas para a luta contra esse mal, mas a escola, esfera demasiada importante no seio de qualquer sociedade, deve se impor contra qualquer tipo de violência.

O ser humano, em sua complexidade, é formado de inúmeras extensões e uma delas, senão a principal, é a Moral. Dentro desse contexto, então, a escola precisa assumir sua função formativa voltada às questões ligadas à convivência democrática entre os sujeitos. Mesmo desempenhando uma obrigação que primeiramente é da família, a escola traz consigo um currículo oculto que ensina muito além das formalidades, isto é, valores socialmente eleitos.

Portanto, para conseguir educar moralmente com êxito, a comunidade escolar necessita estar preparada para tal, ou seja, todos os envolvidos devem ter plena consciência dessa atribuição que lhes foi dada e juntos, tornar essa educação em valores como parte inseparável do processo educativo.

BARBOSA, A.G.; LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. O. **Bullying Conhecer e Intervir**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

BEANE, Allan. **Proteja seu filho do bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Rio de Janeiro/RJ: Editora Best-Seller, 2010.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

_____. **Globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Bullying. (2000) Em Oxford Dictionary of English. Obtido de <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

BRASIL. Presidência da República. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: **Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm> Acesso em: 12 de novembro de 2019.

CABRAL, G. Cyberbullying. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>>. Acesso em 12 nov. 2019.

CANAU, V. M.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CELANO, S. **Corpo e mente na educação**: uma saída de emergência. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999

CHALITA, G. **Pedagogia da Amizade**: Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DANI, L. S. C.. **Escola**: os conflitos sociomoraís e a construção da personalidade moral. Educação, Santa Maria, v 35, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2350/1417>. Acesso em 18 nov. 2019.



DEMO, Pedro; LA TAILLE, Y. J. J. M. R.; HOFFMANN, J. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e avaliação.** [S.l: s.n.], 2001.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Editora Versus, 2005

FANTE, C. e PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas & respostas.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

La Taille, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formação Ética – do Tédio ao Respeito de Si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas estrutura e organização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

LOCKE, J. **Carta sobre a tolerância.** Organização e tradução de Ari Ricardo Tank Brito. São Paulo: Editora Hedra, 2007.

LOPES NETO, A. A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.** Jornal de Pediatria. Rio de Janeiro, 2005.

MIDDELTON-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. **Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

NASCIMENTO, I. P., VIEIRA, A. S., TRINDADE, M., (2011, agosto). **Quero me livrar de você: as representações sociais de jovens de escolas públicas sobre o bullying.** Trabalho apresentado no XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Amazonas: UFAM.

PEREIRA, B. O. **Para uma Escola sem Violência.** Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PUIG, J. M. **La educación moral en la enseñanza obligatoria.** Barcelona: Horsori, 1995

_____. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral.** São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Aprender a viver.** In: ARAUJO, Ulisses F. Educação e valores: pontos e contrapontos / Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2007.

Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: protagonismo juvenil / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo [et al.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.



REY, G. F. L. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SENNET, R. **A corrosão do caráter:** *As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (M. Santarrita, Trad.). Rio de Janeiro: Record, 2000.

SERRANO, G. P. **Educação em valores:** como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. B. B. **Bullying:** mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, E. **Corredores de justiça** - Combatendo a prática do Bullying nas escolas, educando uma sociedade para a paz. São Paulo: Edição do Autor, 2009.

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying para alunos, pais e professores.** Rio de Janeiro: Bestseller, 2011.

**PERSPECTIVAS ACESSÍVEIS A PARTIR DA ÓPTICA DE UMA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENSINAMENTOS E
REFLEXÕES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO¹**

**Eliane Aparecida Nunes Balsante²
Laysa Mirela Garcia Rodrigues³
Eliane Morais de Jesus Mani⁴**

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar aspectos que denotam o uso da tecnologia assistiva como recursos acessíveis, em especial quanto a perspectiva educacional, a partir do relato de uma pessoa cega. Para isto, foi realizada uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, com abordagem qualitativa, por meio de entrevista estruturada. Os resultados indicaram que o uso da tecnologia assistiva, em alguns casos, possui alcance limitado. Ademais, diversos ambientes não são acessíveis para o deficiente visual. Desse modo, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão social e o empoderamento de pessoas com deficiência visual, valorizando, sobretudo, a garantia plena de participação na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Acessibilidade. Tecnologia assistiva.

ABSTRACT

The present study aimed to identify aspects that denote the use of assistive technology as accessible resources, especially regarding the educational perspective, from the report of a blind person. To do so, a Case Study research was conducted, with a qualitative approach, through a structured interview. The results

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

² Graduanda em Pedagogia, FAAG – Faculdade de Agudos, e-mail. guibalsante@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia, FAAG – Faculdade de Agudos, e-mail. laysagarcia2@hotmail.com

⁴ Professora orientadora, 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. eliane.mani@faag.com.br

indicated that the use of assistive technology, in some cases, has limited reach. Furthermore, several locations are not accessible to the visually impaired. Therefore, the implementation of public policies that promote social inclusion and the empowerment of people with visual impairment is fundamental, valuing, above all, the full guarantee of participation in school and society.

Keywords: Inclusive education. Accessibility. Assistive technology.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, se observa inúmeros avanços no sentido da garantia de direitos sociais para todas as pessoas, colaborando, pois, para que seja minimizado o impacto causado por situações de preconceito e discriminação vivenciados pela pessoa com deficiência, sobretudo em razão de sua condição pessoal. Entre as principais barreiras enfrentadas por essas pessoas, em especial aquelas que apresentam deficiência visual, está a barreira atitudinal, ou seja, aquela que se refere a não aceitação das diferenças entre as pessoas, evidenciada, principalmente, pela forma de tratar e respeitar a condição alheia (TORRES; SANTOS, 2015).

Desta feita, faz-se necessária a ampliação da acessibilidade como uma forma de se incluir todas as pessoas na sociedade, considerando todos os contextos, tais como o âmbito escolar, laboral e de lazer, o que se traduz como ponto fundamental para o desenvolvimento e autonomia, especialmente para a pessoa com deficiência.

É considerada deficiência visual a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. Ainda, o nível de acuidade visual varia, determinando, assim, dois grupos distintos de deficiência: cegueira, quando há perda total da visão ou pouquíssima capacidade para enxergar; e, a baixa visão, que se caracteriza pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção (BRASIL, 2008).

O contexto educacional brasileiro tem como premissa o direito fundamental à educação para todas as pessoas, o que situa a escola como um ambiente inclusivo, ou seja, cujo acesso, permanência e aprendizagem deve ocorrer em espaço comum para todos os alunos. Desse modo, os alunos com deficiência, entre os quais aqueles com deficiência visual, compõem uma parcela de educando denominada inclusão escolar, isto é que demandam de apoios da educação especial (BRASIL, 1988, 1996).

Nesta direção, o rol de políticas públicas nacionais caracteriza como incumbência do poder público, em conjunto com a família e a sociedade, a garantia de direitos fundamentais da pessoa humana, entre este o acesso à educação em uma perspectiva inclusiva, em todos os níveis e modalidades de ensino, de maneira que sejam atendidas as peculiaridades individuais de cada pessoa, promovendo o desenvolvimento de potenciais e talentos, considerando as habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2015).

Desde a década de 2000, foi estabelecido no Brasil normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conceituando a acessibilidade como:

[...] 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, 2000, documento não paginado).

Assim, no contexto da acessibilidade, torna-se fundamental a adoção de recursos variados, identificados como tecnologia assistiva, a fim de auxiliar a funcionalidade da pessoa deficiente. Define-se tecnologia assistiva como *“uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências”* (COOK & HUSSEY, 1995 *apud* BERSCH, 2008).

É por meio desses recursos assistivos que a pessoa com deficiência visual amplia seu potencial para se sociabilizar, bem como ter mobilidade e adaptação para a comunicação, sobretudo para leitura e escrita. Dentre a seara de recursos aponta-se, por exemplo, para o deficiente visual, o uso da bengala e piso tátil, os quais viabilizam direcionamento para a locomoção, com precisão e segurança. Ainda, os recursos de informática que permitem a ampliação comunicacional. Contudo, mesmo com o apoio da tecnologia assistiva como aliada para a acessibilidade, o deficiente visual vivencia uma série de barreiras no âmbito social mais amplo.

Diante do exposto, o presente estudo se justifica, em âmbito social e acadêmico, pela importância da ampliação de perspectivas inclusivas para a pessoa com deficiência visual quanto ao processo educacional, bem como sobre a

elucidação de aspectos acessíveis a partir do relato da pessoa com deficiência a fim de que se possa contribuir com a reflexão docente sobre respostas educativas para essa parcela de educandos com vistas a inclusão escolar.

As indagações que norteiam a pesquisa em tela se balizam nas seguintes questões: Quais as dimensões de acessibilidade que favorecem a funcionalidade de uma pessoa com deficiência visual? Que elementos de tecnologia assistiva são importantes para o processo educacional de uma pessoa cega? Qual a perspectiva de uma pessoa cega sobre o uso da tecnologia assistiva no cotidiano em ambientes sociais e de que modo percebe a acessibilidade no âmbito funcional da leitura e escrita?

A partir das inquietações apresentadas o objetivo geral se concentrou em identificar aspectos que denotam o uso da tecnologia assistiva como recursos acessíveis, em especial quanto a perspectiva educacional, a partir do relato de uma pessoa cega. Já, os objetivos específicos foram destacar conceitos, princípios e características da deficiência visual e seu impacto quanto a funcionalidade social; evidenciar as dimensões de acessibilidade sob a perspectiva educacional para a pessoa cega; e, apresentar um Estudo de Caso, por meio do relato de uma pessoa cega, sobre aspectos acessíveis quanto a sua funcionalidade em ambientes sociais e aprendizagem, em especial da leitura e escrita e o impacto da cultura vidente em seu cotidiano.

Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa do tipo Estudo de Caso, delimitando um caso específico para a busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007), com abordagem qualitativa. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada sobre aspectos norteados pelos objetivos propostos nesta pesquisa.

Em vista do exposto, faz-se necessário o entendimento das limitações do deficiente visual para a elaboração de políticas públicas e estratégias que facilitem a inclusão escolar do aluno, garantindo sua educação e autonomia como cidadão.

Na sequência são destacados aspectos que fundamentam teoricamente este estudo.

2 DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Etiologia e características da deficiência visual

A deficiência visual pode ser de dois tipos: cegueira e baixa visão. Consideram-se os aspectos da acuidade visual e do campo visual. A acuidade visual se refere à turbidez e contraste das imagens, afetando a percepção de detalhes. O campo visual divide-se em central e periférico, determinando a amplitude da visão. O indivíduo cego tem acuidade visual menor que 0,1 ou campo visual com menos de 20 graus. No indivíduo que tem baixa visão, esta acuidade é de 6/60 e 18/60, ou campo visual entre 20 e 50 graus. Se a perda da visão ocorreu antes dos cinco anos de idade, a cegueira é congênita, do contrário, é adquirida (NUNES; LOMÔNACO, 2008, MENDONÇA, 2008).

Segundo Crós *et al* (2006), as causas congênitas da deficiência visual são, principalmente, o albinismo (deficiência na pigmentação da íris, causando sensibilidade à luz), anirídia (ausência ou má formação da íris), atrofia óptica (deterioração de parte ou todas as fibras nervosas do nervo óptico), catarata (opacidade do cristalino), coriorrentinite macular (inflamação da coróide e retina, atingindo a mácula), estrabismo (desalinhamento dos olhos, impedindo a fusão da imagem), glaucoma (aumento da pressão intra-ocular), hipermetropia (erro de refração que dificulta a focalização de objetos próximos), miopia (dificuldade de enxergar a distância), retinose pigmentar (degeneração e atrofia da retina), rubéola materna (infecção proveniente da mãe infectada, que pode resultar na deficiência), sífilis (pode resultar em paralisia do nervo óculomotor), toxoplasmose (pode causar inflamação na retina, causando deficiência), entre outros.

Quanto às causas adquiridas, destacam-se a ambliopia (baixa acuidade visual), anisometropia (diferença acentuada de grau entre os olhos), astigmatismo (variações na curvatura dos meridianos da córnea), catarata, conjuntivite (inflamação na conjuntiva), descolamento de retina (decorrente de inflamações e infecções, separando as camadas da retina), diabetes (doença metabólica que pode resultar em alterações visuais), glaucoma (pode ser congênito ou adquirido), presbiopia (decorrente do envelhecimento, perda da capacidade de acomodação da lente), retinoblastoma (tumor maligno na retina), retinopatia de prematuridade (causada por excesso de oxigenação em bebês prematuros, resultando em deslocamento da retina), sarampo (a evolução febril desta doença virótica pode resultar em cegueira), subluxação do cristalino (deslocamento do cristalino), toxoplasmose, traumatismos

diversos (por acidentes, armas, quedas, queimaduras, etc.), entre outros (CRÓS *et al*, 2006). Díaz *et al* (2009) complementam como causas pós-natais a meningite, desidratação, viroses e mediações.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada conjuntamente pelo Ministério da Saúde e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período de 2013 a 2014, 6,2% da população possui deficiência intelectual, física, auditiva ou visual. Destas, a deficiência visual é a mais comum, atingindo 3,6% da população, correspondendo a 7,2 milhões de pessoas, sem distinção de prevalência por sexo ou cor, sendo que apenas 0,3% nasceram com a deficiência e 3,3% a adquiriram. Ainda, observa-se uma tendência de aumento da deficiência de acordo com a idade, atinge mais a área urbana do que a área rural, e 16% referiram limitação intensa ou muito intensa. Neste contexto, torna-se evidente a necessidade de fortalecer políticas públicas para esta população, que corresponde a um número expressivo de indivíduos (MALTA *et al*, 2016).

A seguir, são abordadas estratégias educativas para proporcionar a inclusão do deficiente visual.

2.2 Respostas educativas inclusivas para a pessoa com deficiência visual

O sistema Braille é o principal recurso para a escolarização de deficientes visuais. Trata-se de uma escrita composta por 63 sinais, formados pela combinação de seis pontos em relevo. Para a escrita e leitura em Braille, podem ser utilizados o reglete (régua com pontos em Braille), máquina manual ou elétrica, impressoras e displays com *softwares* para este sistema (GASPARETTO *et al*, 2012).

Diversos recursos e equipamentos podem ser utilizados no ambiente educacional para a acessibilidade do indivíduo de baixa visão ou deficiente visual, com base no sentido tátil. Pode-se citar como exemplos o reglete, alfabeto em Braille (podendo ser de madeira com pinos de metal), dominó com texturas ou magnético, jogo da velha em E.V.A. ou madeira, jogo de xadrez, ampliadores de imagens e textos, lupas com ou sem luz, telescópios, livros adaptados, impressora e máquina de escrever em Braille, baralho Braille, computadores com *softwares* para alunos cegos ou de baixa visão, entre outros. No entanto, nem sempre todos estes recursos estão disponíveis. Ademais, nem sempre o deficiente visual conhece ou sabe manuseá-los (SEDH, 2009).

Na educação infantil, segundo Batista (2001), deve ser considerada a viabilidade econômica na confecção de materiais e brinquedos, sugerindo a utilização de cartolina, cola, materiais emborrachados como o acetato-vinilo de etileno (EVA), lixa, sucata, entre outros, funcionando como recurso tátil a partir de elementos convencionais e de baixo custo. Ainda, além da adequação física do espaço educacional, é necessária a capacitação dos professores, visto que os recursos humanos são fundamentais no processo de aprendizagem, sendo que o educador deve ser capaz de respeitar o ritmo e as limitações do aluno com deficiência, bem como reformular as estratégias de ensino, mantendo os objetivos.

Schawhn e Neto (2011) apontam que o ensino de química para alunos com deficiência visual é dificultado, pois esta disciplina contempla o macroscópico, o microscópico e o representacional, evidenciado por eventos presentes nessas aulas, como observar a cor de um precipitado formado. Os autores argumentam que, além do material didático adaptado, tátil tanto em textos quanto em ilustrações, como tabela periódica, gráficos, etc., cabe ao educador a elaboração de estratégias o entendimento do conteúdo pelo deficiente visual, sem amparar-se na solicitação de que os alunos observem determinado fenômeno, mas explicando-o de maneira didática.

As mesmas dificuldades estão presentes no ensino de outras disciplinas, como matemática, física e biologia, todas estas frequentemente ancoradas na percepção visual do aluno. O modelo atual de ensino, carente de reestruturação e incapaz de satisfazer as diversidades já existentes, exige que o aluno deficiente se adapte, sem fornecer grande amparo a este (COSTA *et al*, 2006).

O estudo de Falkenbach e Lopes (2010), um estudo de caso sobre a compreensão de professores diante da inclusão de alunos com deficiência visual, constata que a participação nas aulas de educação física é possível mediante a utilização de recursos, como por exemplo, a bola com guizo. A professora entrevistada pelos autores relata que, embora haja limitações, sobretudo em brincadeiras que exigem mira, como chute ao gol e boliche, de maneira geral o deficiente é incluído nos jogos pelos colegas, bem como nota iniciativa por parte do aluno deficiente.

A incorporação da tecnologia no ensino superior teve como uma das vantagens, a ampliação dos programas de Educação à Distância (EaD). Frequentemente, utiliza-se a plataforma *Moodle* como ambiente virtual de

aprendizagem. Embora seja um desafio complexo incluir a pessoa com deficiência nestas tecnologias, a plataforma conta com alguns recursos, como a obrigatoriedade de descrição textual de recursos gráficos inseridos na plataforma, dicionários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), possibilidade de utilizar programas leitores de telas sem a necessidade de outros componentes, vídeos com audiodescrição, janela de LIBRAS, entre outras, para garantir a acessibilidade do conteúdo. Além da acessibilidade pela perspectiva do aluno, o educador é capaz de preencher campos de formulários, configurar as atividades, com seus valores e datas, bem como a correção de atividades (COELHO *et al*, 2011).

Ainda no contexto do ensino superior, Silva *et al* (2012) pontuam que diversos fatores afetam a inserção no acesso e permanência do aluno deficiente. Os autores destacam, por exemplo, o despreparo do professor, em decorrência da falta de programas de capacitação para o educador, e o trabalho extraclasse do aluno deficiente para a recuperação de notas. Estas dificuldades, explicam, resultam em abandono e rejeição.

Em seguida, são abordados o papel e a importância da tecnologia assistiva na acessibilidade dentro do contexto escolar.

3 A ACESSIBILIDADE E O CONTEXTO ESCOLAR

3.1 Tecnologia assistiva: recursos e estratégias para a pessoa com deficiência visual e baixa visão

A tecnologia assistiva se refere a produtos, recursos, métodos, estratégias e serviços com o objetivo de promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência, assegurando a participação e funcionalidade em atividades escolares e cotidianas. Estes auxílios para o deficiente visual são classificados como ópticos, não ópticos, eletrônicos e de informática (GASPARETTO *et al*, 2012).

Dos diversos softwares de acessibilidade aos deficientes visuais, pode-se citar como exemplo o Dosvox, de tecnologia nacional, que possui síntese de voz para se comunicar com o usuário, com leitor, editor e formatador de texto, inclusive em Braille, ampliador de tela para o usuário de baixa visão, programas sonoros para acesso à internet, também sendo equipado com programas de uso geral, como

agenda telefônica, calculadora, cronômetro, entre outros, e até mesmo jogos de caráter lúdico. Outro exemplo nacional, desenvolvido em Ribeirão Preto, SP, é o Virtual Vision. Além das características de leitura e edição de textos, em português e inglês, o usuário pode determinar certas preferências da leitura de textos, como ler letra por letra de cada palavra, palavra inteira, parágrafo inteiro, etc. Ainda, pode reproduzir músicas, permite rastreamento do cursor na tela, detalha comandos do Windows e possui parceria com o Banco Bradesco, facilitando o uso dos serviços desta empresa pelo deficiente visual. O programa Jaws, de origem americana, além de possuir todas as funções mencionadas anteriormente, é capaz de identificar no texto a fonte utilizada, estilo e tamanho, e é atualizado ao menos duas vezes por ano (SONZA; SANTAROSA, 2003).

Quanto aos aplicativos para celular, existem diversos leitores de tela, como o *Beyo CBS Reader 2.0*, *Knfb Reader Mobile*, *Mobile Magnifier*, *Mobile Speak for Symbian Phones*, *Mobile Speak Pocker*, *Oratio*, entre outros, aplicativos de GPS, como o *Mobile Geo*, o *LookTel Breadcrumbs GPS* e o *Loadstone GPS*, aplicativos para reconhecimento de cédulas, como o *LookTel Money Reader* e aplicativos para reconhecimento de objetos, como o *LookTel Recognizer*. Tais aplicativos são amplamente utilizados pelos deficientes visuais, pois os dispositivos móveis são economicamente acessíveis para a maioria, fáceis de carregar e possuem reconhecimento de voz (BRAGA *et al*, 2012).

Na cartografia, existe o ramo da cartografia tátil, que objetiva a confecção de mapas e outros produtos cartográficos táteis, que além de facilitar a mobilidade em terminais rodoviários, estações de metrô, aeroportos, shoppings, entre outros, também pode ser utilizado como recurso educativo. Entretanto, não há padrão para a confecção destes, diferentemente dos mapas produzidos para indivíduos com visão normal (LOCH, 2008).

Silveira e Dischinger (2017) avaliaram a percepção de deficientes visuais acerca da funcionalidade do piso tátil, constatando opiniões contrastantes entre os entrevistados. Enquanto alguns defendem sua utilização, argumentando sua importância sobretudo em locais desconhecidos, outros entrevistados apontam problemáticas, como a falta de continuidade destes, a má colocação, a falta de padronização, a presença de obstáculos próximos, a má utilização, levando o deficiente por caminhos mais longos, e até mesmo a sensação de segregação por

alguns, que querem poder escolher qual caminho tomará para seu destino, sem que a escolha seja feita por outra pessoa.

A bengala, cujo custo depende de sua complexidade tecnológica, pode possuir GPS, reconhecimento de voz, alerta de obstáculos (por vibração ou alarme sonoro), entre outros. Embora sejam capazes de fornecer mais independência ao deficiente visual, não são economicamente viáveis, com um preço médio de R\$ 4.800,00, alguns modelos não estão disponíveis no Brasil e a utilização destas requer um período de adaptação (DOS SANTOS *et al*, 2012).

Dos Santos *et al* (2018) avaliaram a produção tecnológica de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual no Brasil, constatando 54 registros de pedidos de patentes para análise. As principais categorias encontradas foram serviços, mobilidade e educação, embora também tenham sido encontrados projetos nas áreas de esporte e lazer, projetos arquitetônicos, auxílios para a vida diária, entre outros. Os autores relatam um pico em depósitos de patentes no ano de 2014, relacionando esta observação ao acontecimento da 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pois este evento aprovou o financiamento para produção nacional e pesquisas nesta área. Ainda, observam que a produção é distribuída similarmente entre universidades, instituições acadêmicas, inventores individuais e empresas, e que as regiões Sul e Sudeste são responsáveis por 80% da produção nacional, em virtude da maior industrialização das regiões. Segundo os autores, embora o investimento em pesquisa de tecnologia assistiva esteja aumentando, a produção nacional ainda é limitada, sendo necessários mais estímulos e iniciativas para maior produção e desenvolvimento da tecnologia assistiva para o deficiente visual.

No contexto escolar, destacam-se principalmente os *softwares* para deficientes visuais e recursos táteis, como mapas em relevo.

Na sequência, discute-se aspectos de acessibilidade, funcionalidade pessoal e aquisição de leitura e escrita, a partir do relato de um deficiente visual.

4 QUAL A ÓPTICA DE UMA PESSOA CEGA SOBRE A ACESSIBILIDADE, FUNCIONALIDADE PESSOAL E AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

4.1 Apresentação e discussão sobre um estudo de caso

O indivíduo entrevistado possui deficiência visual adquirida há dez anos, com perda total da visão em ambos os olhos, resultante de uma meningite fúngica. O primeiro questionamento, acerca da acessibilidade, questionou se o entrevistado considera que, de forma geral, os ambientes que frequenta são acessíveis, e quais problemas identifica nestes ambientes. De acordo com este, poucos ambientes são preparados para receber o deficiente visual, pois quase não há piso tátil, não há escrita em Braille em diversos locais, bem como a ausência de preparo dos funcionários para receber estes indivíduos, não sendo aptos a atendê-los e tendo dificuldades até mesmo de manter um diálogo.

Questionou-se se o entrevistado utiliza tecnologia assistiva no seu dia-a-dia, como bengala, aplicativo de celular, entre outros, e quais as limitações que ele identifica na funcionalidade destes recursos. Embora o entrevistado faça uso de tecnologia assistiva, menciona alguns problemas, como o fato de que o aplicativo de celular para leitura de dinheiro demora para focar nas notas, e que a interpretação de cores dos aplicativos pode ser afetada de acordo com a incidência de luz. Ademais, o entrevistado complementa que os pisos táteis dificultam o equilíbrio do deficiente visual.

Quanto à sua funcionalidade pessoal, o indivíduo necessitou se adaptar novamente ao mercado de trabalho, tornando-se massoterapeuta, que não era sua área de atuação antes da perda de visão. O entrevistado, residente do interior paulista, se locomove sozinho a trabalho em outro estado. Ainda, relata que, pela necessidade de guiar-se pelo tato, este sentido foi amplamente desenvolvido. Tal constatação está de acordo com o descrito por Rangel *et al* (2010), que aponta que estudos anatômicos, fisiológicos e comportamentais sugerem a ocorrência de mudanças plásticas compensatórias no cérebro humano, alterando as conexões do córtex visual com os córtices somestético e auditivo. Em outras palavras, ocorre a reorganização dos sentidos em virtude da perda de visão.

Em relação ao processo de aprendizagem do Braille, para aquisição de leitura e escrita, o entrevistado relata que foi bem instruído e não teve dificuldades de aprendizado deste sistema, mas aponta que no seu cotidiano não usa com tanta frequência como se imagina. Ele complementa que o acervo de materiais em Braille é pequeno e desatualizado, e que há um despreparo da sociedade como um todo em relação a este sistema de escrita, sobretudo dentro da estrutura educacional, sendo que poucos educadores são capazes de ler ou escrever em Braille. Ainda,

pontua que, mediante à era da tecnologia na qual a sociedade está inserida, o indivíduo de visão normal pouco utiliza papel e caneta, realizando a maioria de suas atividades, como de estudo, trabalho, lazer e relações sociais por intermédio da informática, recurso também que pode e deve ser utilizado pelo deficiente visual para a execução destas atividades, em vista das adaptações disponíveis, como aplicativos e softwares para computadores.

O relato do entrevistado evidencia o descrito na literatura, de que existem recursos para a acessibilidade, como adequações do ambiente físico, porém estes frequentemente não estão presentes nos ambientes, não são conhecidos pelos profissionais, sobretudo aos educadores e ambientes escolares, e que sua aplicabilidade é limitada.

Em seguida destaca-se as considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência visual atinge uma parcela considerável da população Brasileira. Este segmento tem amparo na legislação acerca do seu direito à educação. Diversas estratégias podem ser adotadas pelo educador para facilitar o aprendizado, sendo necessário o preparo do profissional para lecionar para estes indivíduos.

Observa-se, no relato do entrevistado neste estudo, que de maneira geral os ambientes não são acessíveis e que há despreparo por parte dos funcionários a receber o deficiente visual, sobretudo no contexto da estrutura educacional, que a tecnologia assistiva, embora seja de grande auxílio na autonomia do deficiente visual, possui limitações, e que a informática tem papel fundamental na execução de atividades cotidianas.

Faz-se necessária a capacitação do educador para este segmento, bem como a formulação de novas políticas públicas para garantir o acesso à educação pelo deficiente visual e sua emancipação na sociedade.

Essa pesquisa não se limita nos dados apresentados sobre as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência visual, mas abre novas possibilidades de reflexão e aprofundamento de outros estudos que possam contribuir com inclusão, em âmbito escolar e social, dessa parcela de educandos.

Em últimas palavras, evidencia-se que, em consonância com os objetivos propostos, a tecnologia assistiva é fundamental para a pessoa cega. Todavia, para

além de seu provimento há que se romper com as limitações atitudinais, práticas e metodológicas para o efetivo contexto inclusivo, por meio de uma construção social aberta e transformadora para toda diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cecília Guarnieri. Deficiência visual, alterações no desenvolvimento e o processo de escolarização. **Boletim de Psicologia**, v. 115, p. 187-200, 2001.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, p. 21, 2008.

BRAGA, Juliana Cristina; CAMPI JUNIOR, Antônio Carlos; DAMACENO; Rafael Jeferson Pezzuto; ALBERNAZ, Neno Henrique da Cunha. Estudo e relato sobre a utilização da tecnologia pelos deficientes visuais. In: **Proceedings of the 11th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems**. Brazilian Computer Society, p. 37-46, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **Lei nº 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. **Portaria nº 3.128**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. 24 de dezembro de 2008. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 11 abr. 2019.

COELHO, Cristina Madeira; RAPOSO, Patrícia Neves; XAVIER, Eduardo; DE ALMEIDA, Ana Carolina Freitas. Acessibilidade para pessoas com deficiência visual no *Moodle*. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 327-348, 2011.

COSTA, Luciano Gonsalves; NEVES, Marcos Cesar Danhoni; BARONE, Dante Augusto Couto. O ensino de Física para deficientes visuais a partir de uma perspectiva fenomenológica. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2006.

CRÓS, Chimênia Xavier; *et al.* Classificações da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Revista Digital Efdeportes**. Buenos Aires, n. 93, 2006.

DÍAZ, Felix; *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: Questões contemporâneas**, Salvador: EDUFBA p. 255, 2009.

DOS SANTOS, Aline Darc Piculo; *et al.* Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual: uma análise da produção tecnológica no Brasil. **Cadernos de Prospecção**, v. 11, n. 5, p. 1503-1512, 2018.

DOS SANTOS, Jadir P.; FOREST, Juliana Dinis; DUTRA, Galio Araujo; DE ALMEIDA, Magon. Uma Avaliação da Bengala Eletrônica (tecnologia Assistiva), para a Melhoria de Mobilidade dos Deficientes Visuais. **IX SEGeT - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, Resende, RJ, 2012.

FALKENBACH, Atos Prinz; LOPES, Elaine Regina. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a prática**, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2010.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire; *et al.* Utilização de recursos de tecnologia assistiva por escolares com deficiência visual. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 15, n. 2, p. 113-130, 2012.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal de Cartografia das Geociências**, v. 1, n. 1, p. 36-58, 2008.

MALTA, Deborah Carvalho; *et al.* Prevalência autorreferida de deficiência no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3253-3264, 2016.

MENDONÇA, Alberto; *et al.* Alunos cegos e com baixa visão—Orientações curriculares. **Lisboa: Dgicd**, 87 p., 2008.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 1, p. 119-138, 2008.

RANGEL, Maria Luíza; *et al.* Deficiência visual e plasticidade no cérebro humano. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 1, p. 197-207, 2010.

SCHWAHN, Maria Cristina Aguirre; ANDRADE NETO, A. S. Ensinando química para alunos com deficiência visual: uma revisão de literatura. **Atas do VIII ENPEC, Campinas**, 2011.

SEDH – SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, p. 138, 2009.

SILVA, Henrique Márcio; SOUZA, Sandra Mônica Chaves; PRADO, Fernanda; RIBEIRO, Adriano Leite; LIA, Carmen; CARVALHO, Regiane Luz. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 10, n. 2, p. 332-342, 2013.

SILVEIRA, Carolina Stolf; DISCHINGER, Marta. Orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual no transporte público: discussões através de grupo focal nacional. **Revista Projetar-Projeto e Percepção do Ambiente**, v. 2, n. 3, p. 124-134, 2017.

SONZA, Andréa Poletto; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Ambientes digitais virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais. **RENOTE: revista novas tecnologias na educação**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2003.

TORRES, J. P.; SANTOS, V. Knowing the visually impaired in their legal, historical and educational aspects. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

SINDROME DE DOWN

Elizama Alves De Lima
Tais Cristina Alves De Lima
Prof^a. Orientadora: Helena Aparecida Gica Arantes.

RESUMO

Diante do novo paradigma social, a idéia de inclusão é fruto de um momento histórico em transformação envolvendo aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. A inclusão de pessoas com deficiência em diversos âmbitos da sociedade tem suscitado muita polêmica, principalmente no sistema educacional brasileiro, devido à complexidade de fatores a serem revistos para sua implantação. A educação, como parte integrante do mecanismo social, também busca de maneira gradativa privilegiar uma educação inclusiva favorecendo o movimento com base no princípio legal da “educação de qualidade para todos” e trazendo novos rumos para a sociedade. Buscando compreender esta realidade e encontrando este desafio no campo de atuação profissional no contexto escolar, este estudo procura analisar como ocorre o processo de inclusão de uma criança com Síndrome de Down (SD) em uma escola de ensino regular.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Ahead of the new social paradigm, the inclusion idea is fruit of a historical moment in transformation involving aspects political, cultural, social and philosophical. The inclusion of people with deficiency in diverse scopes of society, has roused much controversy, mainly in the Brazilian educational system, due to complexity of factors to be reviewed for its implantation. The education, as integral part of the social mechanism, also search in gradual way to privilege an inclusive education favouring the movement on the basis of the legal beginning of the “education of quality for all” and bringing new routes for society. Searching to understand this reality and finding this challenge in the field of professional performance in the school context, this study looks for to analyse as the process of inclusion of a child with Down's syndrome (SD) in a regular school of education occurs.

Key-words: Down's syndrome. School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Muito tem se falado hoje, sobre a Síndrome de Down, mas achamos pertinente aprofundar sobre este tema, afim de saber o real significado e a incidência da mesma.

Sabemos que a Síndrome de Down é uma alteração genética, não é considerada como doença, portanto não tem cura, mas têm tratamento que contribui para o portador desta síndrome crescer com mais qualidade de vida. E, também, através da humanização da equipe multiprofissional, os pacientes com a Síndrome de Down podem ter um atendimento de uma forma integral, ou seja, cuidando do paciente como um todo. A família do portador também tem um papel fundamental para o desenvolvimento e o bem-estar social.

A maior e mais grave dificuldade enfrentada pelos portadores da Síndrome de Down é a inclusão. O obstáculo está no preconceito. As pessoas não entendem esta necessidade e acabam discriminando.

A legislação brasileira já reconheceu que a educação especial é primordial para um melhor desempenho das crianças com Síndrome de Down.

O poder público deve garantir aos portadores de deficiência a inclusão no sistema educacional desde o pré-escolar até a habilitação profissional. Se for necessária a intervenção do aluno para cuidados médicos por mais de um mês, o governo também deve oferecer educação especial no hospital. Na falta de vagas em escolas públicas, ele é obrigado a matricular o aluno em uma escola particular.

Com a obrigatoriedade, gratuidade, igualdade e permanência do aluno garantido em lei, a instituição escolar abre suas portas aos alunos com necessidades especiais. Neste sentido, a escola traz idéias voltadas para a valorização do ser humano, do que é diferente aos olhos do que se acha normal e luta pelo fim do preconceito. Por isso, o tema se faz muito importante e propício nos dias atuais de uma escola inclusiva.

2 O QUE É SINDROME DE DOWN?

A Síndrome de Down (SD) ou trissomia do 21 é uma condição humana geneticamente determinada, é a alteração cromossômica (cromossomopatia) mais

comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual na população. A SD é um modo de estar no mundo que demonstra a diversidade humana. A presença do cromossomo 21 extra na constituição genética determina características físicas específicas e atraso no desenvolvimento. Sabe-se que as pessoas com SD quando atendidas e estimuladas adequadamente, têm potencial para uma vida saudável e plena inclusão social.

O termo “síndrome” significa um conjunto de sinais e sintomas e “Down” designa o sobrenome do médico e pesquisador que primeiro descreveu a associação dos sinais característicos da pessoa com SD.

Langdon Down descreveu a Síndrome de Down em 1866, sendo uma entidade clínica distinta, diferenciando-a do hipotireoidismo congênito ou cretismo, e concedeu o seu nome à condição.

Ao longo de muito tempo a pessoa com Síndrome de Down foi vista como retardada, incompetente, desnecessária e em algumas sociedades mais antigas eram chamadas até de monstros, resultados de uma mistura entre homens e demônios. Infelizmente esse quadro de incapacidade relacionado à pessoa com Síndrome de Down ainda prevalece sobre algumas pessoas, sendo assim, esse sentimento inconveniente entre os familiares e pessoas próximas a ele pode prejudicá-lo, privando-o de determinadas experiências indispensáveis para o seu desenvolvimento (SANTANA, 2007).

A Síndrome de Down também pode ser chamada de trissomia do 21 e as pessoas que a possuem de trissômicos . Frequentemente, a Síndrome de Down é chamada de "mongolismo" e as pessoas que a apresentam de "mongolóides". Todavia, estes termos são totalmente inadequados preconceituosos, criados a partir de descrições incorretas realizadas no passado e, por isso, devem ser evitados.

Stray-Gundersen (2007) afirma que os seres humanos possuem 46 cromossomos, 23 herdados da mãe e 23 herdados do pai, em pares de 1 a 22, o par número 23 é que distinguem se o embrião será do sexo masculino ou feminino (XY ou XX). No caso da pessoa que possui a síndrome, a anomalia cromossômica presente está no par 21, tornando três cromossomos ao invés de dois.

Como afirma (MOTTA, 2009, p. 97): “Embora, de modo geral, sejam sociáveis e muito carinhosas, algumas, eventualmente, são tão desagradáveis quanto qualquer criança normal pode ser, em determinados momentos”

Werneck (1995) afirma que as origens da síndrome são: trissomia simples, trissomia por translocação e mosaicismo. A sintomatologia é a mesma, mas suas causas são diferentes.

Segundo a Autora, a Trissomia Livre possui 47 cromossomos em todas as células e suas características ocorrem em 95% das pessoas com SD, conhecida como trissomia simples ou por não disjunção. A causa da trissomia simples do cromossomo 21 é a não disjunção cromossômica.

A Translocação, o cromossomo extra do par 21 fica ligado a outro cromossomo. Neste caso embora indivíduo tenha 46 cromossomos, ele possui a síndrome, porque o pai ou a mãe dessa pessoa apresenta, nas células do seu organismo, no lugar de cromossomos 21 completos, que é o usual, um cromossomo 21 completo e um pedaço de outro cromossomo 21 que se soltou e se colou a outro cromossomo.

Já o Mosaico, a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos. Os casos de mosaicismo podem originar-se da não disjunção mitótica nas primeiras divisões de um zigoto normal. Corresponde à situação em que o óvulo e o espermatozoide possuem os 23 cromossomos comuns, e, portanto, a primeira célula que se forma da fusão de ambos é normal e possui 46 cromossomos. No entanto, no curso das divisões dessa célula e nas que virão a seguir, surge, em algumas delas, o mesmo fenômeno de não-disjunção ou não separação do par de cromossomos 21 que comentamos antes, de modo que uma célula terá 47 cromossomos, três dos quais serão do par 21. A partir daí todos os milhões de células que derivam dessa célula diferente terão 47 cromossomos, enquanto os demais milhões de células que se derivem das células normais terão 46 e serão também, normais.

É importante lembrar que nem todas as características descritas, necessariamente, aparecerão em todas as crianças com esta síndrome, porém cabe a todos conhecê-las, pois algumas dessas características precisarão de adaptações.

As pessoas com a SD são mais propícias ao desenvolvimento de algumas doenças, redução muscular, deficiência intelectual e possuem características que os distinguem das outras pessoas (STRAY-GUNDERSEN, 2007, p. 54):

- a. Cabeça menor que o normal, com a parte posterior achatada, dando a impressão de um rosto arredondado;

- b. Fontanelas, moleiras, maiores que demoram mais tempo para se fechar, além de moleira falsa na sutura sagital, onde os dois ossos parietais do crânio se encontram;
- c. Cabelos lisos e finos, de cor herdada dos pais, assim como alopecia parcial ou total;
- d. Ossos faciais pouco desenvolvidos;
- e. Nariz pequeno, osso nasal afundado, passagens nasais estreitas;
- f. Olhos com inclinação lateral, amendoados, com a prega do canto interno puxado, semelhante aos olhos orientais;
- g. Orelhas pequenas, em um nível mais baixo, com borda superior dobrada;
- h. Os canais do ouvido podem ser pequenos;
- i. Boca pequena, que pode ficar constantemente aberta, de modo que a língua se projete para fora;
- j. Palato estreito;
- k. Atraso na erupção dos dentes de leite, assim como falta de alguns dentes;
- l. Sobreposição de dentes devido à pequena mandíbula;
- m. Pescoço largo, com pele redundante na nuca;
- n. Abdômen saliente;
- o. Osso esterno afundado ou projetado, peito de pomba;
- p. Mãos e pés de tamanho reduzido;
- q. Falta de uma falange no dedo mínimo, pode ocorrer nas mãos e nos pés;
- r. Espaço grande entre o hálux e outros dedos;
- s. Ligamentos articulares enfraquecidos;
- t. Hipogonadismo;
- u. Homens estéreis e mulheres com períodos irregulares de ovulação.

Tais dados também são indicadores de fragilidades físicas e biológicas, fazendo-se necessárias ações na área da saúde para melhorar a qualidade de vida dos portadores de Síndrome de Down e programas de assistências aos seus familiares para um cuidado com mais qualidade e efetivo na assistência dos seus.

Além das características apresentadas acima, as pessoas com a SD demonstram algum atraso em atividades ou habilidades motoras típicas de sua evolução em relação às crianças normais. Por exemplo, uma criança que não porte a SD engatinha tipicamente entre 5 a 9 meses, já as deficientes de SD de 6 a 30.

Todavia na atualidade já se pode constatar que crianças e jovens com Síndrome de Down podem alcançar fases mais avançadas de raciocínio e de desenvolvimento do que previsto a princípio (SANTANA, 2007).

Pessoas com Síndrome de Down possuem as mesmas necessidades sociais, emocionais e outras, assim como os demais adultos. Toda pessoa portadora desta síndrome desejam. Elas desejam ser incluídas na sociedade, para crescer com os mesmo hábitos e costumes das crianças de sua comunidade, escola, etc.

A Síndrome de Down deve ser vista de maneira igualitária, apenas com observadas as necessidades adicionais, pois elas precisam ser cuidadas e ter uma atenção especial à saúde, educação e trabalho. O desenvolvimento de bebês e

crianças e adultos com Síndrome de Down é influenciado pelo cuidado, estímulo e experiência profissional daqueles que prestam serviços a estas pessoas.

Devido aos avanços médicos, educacionais e a conscientização da sociedade em geral, as vidas de crianças e adultos com síndrome de Down fica cada vez melhor, e a perspectiva de vida destas pessoas aumenta a cada dia.

Com o crescimento de escolas inclusivas e o fortalecimento de políticas públicas, o aumento das crianças frequentando as escolas tem aumentado nos últimos anos, assim, mais crianças tem a oportunidade de aprendizado, o prazer pela escrita e leitura.

Desta forma, com a devida qualificação, aumentam as chances de pessoas com Síndrome de Down se inserirem no mercado de trabalho, vivendo de forma independente, até mesmo conhecendo pessoas e constituindo uma relação de afeto e casando.

3 O QUE É INCLUSÃO? (Lei nº 13.146/15)

O processo de inclusão vem se efetivando a cada dia, quando deixa de ser apenas uma utopia no imaginário dos componentes da comunidade escolar. Quando percebemos e reconhecemos o direito do estudante com deficiência, e o olhamos de forma diferenciada, compreendemos que incluir-lo vai muito além de recebê-lo no âmbito escolar.

Glat (2007, p. 16) pontua que:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. [...] Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Crianças com a síndrome, devem ser colocadas nas escolas desde os primeiros anos de vida, assim como qualquer outra. O ideal é que elas estudem em escolas que tenham inclusão de pessoas com deficiência, para que tenham convívio com crianças que não possuem a síndrome, conforme dispõe a Lei 13.146/2015.

Não são todas as escolas que lidam bem com a inclusão, por isso o ideal é buscar um colégio onde já exista um histórico de inclusão.

A infância é o momento onde a criança recebe os primeiros estímulos, que irão influenciar na sua trajetória escolar e no seu desenvolvimento futuramente.

A inclusão escolar de uma criança com síndrome de down, ou com qualquer outra deficiência intelectual neste período da vida costuma ter resultados muito positivos, tanto para a própria criança deficiente, quanto para as demais crianças da instituição. Foi realizado uma pesquisa pelos alunos de psicologia da Universidade de São Paulo, onde concluíram que crianças que tiveram contato com outras crianças deficientes, desenvolveram atitudes tolerantes, respeito ao próximo e o uso do diálogo.

O down, pela sua dificuldade de aprendizado, sempre estará em um estágio de desenvolvimento emocional e social anterior aos demais. A consequência disso é um entendimento de assuntos comuns menos avançado e um comportamento semelhante a crianças mais novas. O tempo de concentração deles é menor do que os demais, além disso, tem dificuldade de realizar tarefas que utilizem mais de um sentido por vez, como por exemplo, ouvir a professora e copiar o que ela fala.

Sendo fruto de convenção internacional, o Brasil instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº. 13.146/2015.

Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, de acordo com o art. 1º da referida lei.

A Lei Brasileira da Inclusão concebeu novas prioridades e reforçou algumas prioridades já existentes. Nesse sentido, dispõe o artigo 9º: “a pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de: proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público; disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas; disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque; acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis; recebimento de restituição

de imposto de renda; tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

Um dos grandes trunfos da Lei Brasileira de Inclusão é a mudança de perspectiva sobre a palavra “deficiência”. Antigamente, a visão que existia era de que a deficiência era uma condição das pessoas. Hoje ela é entendida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais), que não estão prontos para recebê-las. Na educação foi a mesma coisa. A tendência hoje é enxergar cada vez mais a educação como “inclusiva” e cada vez menos como “especial”. Isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência.

Sendo assim, o capítulo da LBD sobre Educação fala muito sobre o que deve ser feito para atingir esse objetivo. Alguns dos principais exemplos são:

- Nas escolas inclusivas é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. O mesmo vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula (Art. 28-IV);
- A adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência. Isso facilita a integração e, conseqüentemente, o aprendizado (Art. 28-V);
- Além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braille), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possui alunos com deficiência (Art. 28-XII);
- Também devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas (Art. 18-XII) ou auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos da rede pública e privada (Art. 30-IV).

No âmbito da inclusão escolar, a Lei Brasileira de Inclusão obriga as escolas privadas a acolher os estudantes com deficiência no ensino regular e a adotar as medidas de adaptação necessárias sem que nenhum ônus financeiro seja repassado às mensalidades nem às matrículas.

A Lei Brasileira de Inclusão define três profissionais para o atendimento ao estudante com deficiência: o atendente pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar. O atendente pessoal é o indivíduo, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste nos cuidados para atividades diárias como alimentação, locomoção e higiene — mas não trata da questão escolar. O acompanhante é aquele que acompanha o aluno, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. Já o profissional de apoio escolar, que também pode fazer a função de atendente pessoal, trata da inclusão pedagógica do aluno.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi elaborada visando à inclusão das pessoas com deficiência, porém, o seu alcance deve ser para toda a sociedade, pois assim a lei terá a sua eficácia garantida, não sendo considerada letra morta e, as pessoas com deficiência terão os seus direitos e garantias efetivados e sendo cumpridos.

Conclui-se portanto que a Lei n.º. 13.146/15 foi posta em vigor para garantir os direitos das pessoas com deficiência, bem como possibilitar a efetivação destes Direitos. Na próxima parte analisaremos o próximo capítulo deste diploma vasto, mas desconhecido pela maioria.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Segundo o art.18 do ECA, “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” por integrantes da família, responsáveis por educá-los, agentes do poder público ou qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, ou protegê-los.

4 O QUE DIFERENCIA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REGULAR/COMUM

A Educação Especial tem sido aos poucos colocada de lado em prol da educação inclusiva, que permite que a criança se sinta inserida na sociedade, independente das suas limitações sejam elas físicas (surdez, cegueira ou paralisia) ou cognitivas (patologias ou síndromes que causam algum tipo de retardo mental). Com a utilização da tecnologia e processos didáticos mais lúdicos é possível inserir praticamente qualquer indivíduo na sociedade e no mercado de trabalho, sendo esse um passo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Educação Especial é o ramo da educação voltado para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência. Preferencialmente em instituições de ensino regulares ou ambientes especializados (como por exemplo, escolas para

surdos, escolas para cegos ou escolas que atendem a pessoas com deficiência intelectual).

São também considerados público-alvo dessas escolas crianças com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação de acordo com o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que diz:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Por anos, estudantes com necessidades educacionais especiais foram segregados das instituições escolares regulares, uma vez que, acreditava-se que eles não teriam a capacidade de aprender conceitos escolares, se desenvolver em meios considerados normais ou, ainda, interagem com pessoas descritas sem necessidades educacionais especiais. Porém, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), evidenciou-se a necessidade de estudos e fortalecimento do que atualmente conhecemos como Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva indica a necessidade de que todas as pessoas frequentem escolas regulares, deste modo, combatendo-se atitudes discriminatórias e incentivando uma sociedade mais justa e igualitária.

Antes da instauração da Educação Inclusiva, vigorava-se a Educação Especial, tendo uma atuação voltada principalmente ao modelo médico ou clínico. Assim, mesmo quando a atividade desenvolvida com as pessoas que possuíam deficiências, síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento era educacional, sempre se considerava um viés terapêutico, priorizando a saúde e o desenvolvimento motor em detrimento ao desenvolvimento cognitivo e educacional.

A Educação Especial se dava de forma paralela à Educação Regular, em instituições especializadas, unindo atividades de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e atividades acadêmicas, porém, a ênfase principal era para as necessidades médicas em detrimento as necessidades educacionais, por vezes vistas como dispensáveis, ou impossíveis.

Com a intenção de proporcionar a integração de estudantes com deficiência no Ensino Regular, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, implantou-se as salas especiais. Essas tinham o objetivo de realizar atividades com estudantes com

necessidades educacionais especiais, de modo a capacitá-los para acompanhar turmas regulares. Tendo o objetivo de auxiliar para que os estudantes com deficiência fossem capazes de estar na sala de aula sem apresentar comportamentos e aprendizagens diferentes dos demais estudantes, as salas especiais configuraram-se como espaços de segregação no sistema de ensino (BUENO, 1993). Com o tempo essas salas especiais passaram a receber severas críticas, uma vez que não levavam em consideração as necessidades específicas dos estudantes e buscavam desenvolver competências sem verificar se elas de fato seriam possíveis.

Atualmente tem destaque entre os desafios da Educação Inclusiva brasileira o desenvolvimento de instrumentos para monitorar os programas implantados, realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que façam inferências sobre o processo de inclusão, bem como o desenvolvimento de programas de capacitação para professores da escola regular, voltados para a realidade do sistema de ensino e das necessidades dos envolvidos.

Especificamente em relação a inclusão de estudantes com Síndrome de Down no Ensino Regular, mesmo com evidências experimentais do sucesso dessa inclusão, existem poucas pesquisas que se dedicam a esclarecer e indicar atitudes educacionais que auxiliam nesse processo, bem como no desenvolvimento dos estudantes com esse tipo de alteração cromossômica (SAAD, 2003).

No cenário do processo da inclusão depreendemos, como defende Imbernón (2000), que a igualdade de oportunidades e a equidade são os desafios mais significativos para a verdadeira inclusão. Assim, como política pública, a escolarização tem que oferecer as mesmas oportunidades de formação para todos, ou seja, deve adaptar-se às diferenças, às características específicas de seus alunos, notadamente às daqueles com deficiências, para respeitar as diferenças e tornar-se mais justa.

O papel principal da escola é criar condições para que a maioria dos alunos tenha sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças, quer físicas, culturais, sociais, cognitivas ou outras. Concebemos, então, que a filosofia de uma sociedade inclusiva e, conseqüentemente, da escola inclusiva, é que as pessoas com deficiências devem ter as suas necessidades especiais atendidas.

5 SINDROME DE DOWN E A INCLUSÃO ESCOLAR

Segundo as diretrizes da Constituição Federal da República Federativa brasileira, toda criança tem direito à educação. Nos últimos anos, a política na área da educação pública no Brasil, tem sido a inclusão dos estudantes com Síndrome de Down e vários outros tipos de deficiência na escola regular pública. Ultimamente, o número de matrículas de pessoas com deficiência tem aumentado consideravelmente nas escolas. Porém, nem sempre esta inclusão se dá de maneira suficiente e eficiente, geralmente nos deparamos com a escassez de recursos humanos e pedagógicos para atender às crianças portadoras de necessidades especiais. Percebe-se que esta prática ocorre de forma generalizada e não por discriminação das pessoas. É necessário que a escola pública melhore muito sobre esta questão e que o Estado invista nesta prática inclusiva para melhorar o atendimento e qualidade à todos.

O atual sistema de ensino deve promover e prover mudanças em sua organização, a partir do projeto político pedagógico das escolas de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação.

Segundo o artigo 8º da Lei 7.853/89, dispõe que, recusar a inscrição de um aluno em qualquer escola, seja pública ou privada, por motivos relacionados a qualquer deficiência, constitui crime. Caso o Diretor ou os responsáveis pela escola negarem a matrícula de pessoas com deficiência, poderão ser punidos com reclusão de um a quatro anos, além de multa, conforme disposições da lei citada.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma que o acesso à educação é um direito de toda criança, e um dever do Estado e família em parceria com a sociedade, com igualdade nas condições de acesso e permanência, atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para pessoas com deficiência e, prevê ainda o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Ou seja, está na lei, é um direito e não um favor. Assim, cabe ao Estado, a família e a sociedade fazer cumprir o que está na lei e garantir o desenvolvimento e preparo de cidadãos qualificados para o trabalho.

A educação inclusiva configura a escola como um espaço de todos, no qual os alunos evoluem o seu conhecimento segundo as suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se

desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns.

É importante destacar que cada estudante, independentemente de qualquer deficiência, tem um perfil único, com habilidades e dificuldades em determinadas áreas. No entanto, algumas características associadas à síndrome de Down merecem a atenção de pais e professores, como o aprendizado em um ritmo mais lento, a dificuldade de concentração e de reter memórias de curto prazo.

Crianças com Síndrome de Down que estudam com colegas sem deficiência beneficiam não só a si mesmas, mas também aos outros alunos da escola. Pesquisa recente realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) concluiu que crianças que estudaram com colegas com deficiência desenvolveram atitudes positivas relacionadas à tolerância, respeito ao outro e abertura ao diálogo em um grau muito maior do que as que conviveram em ambientes mais homogêneos.

A convivência com crianças de desenvolvimento considerado normal é muito importante para as crianças com síndrome de Down. Os colegas servem como exemplos de comportamentos e de conquistas apropriadas para a sua idade, contribuindo para o seu desenvolvimento social e emocional.

Ao mesmo tempo em que os alunos com síndrome de Down vão finalmente encontrando espaços para progredir e avançar na sua educação, as escolas e universidades precisam se adequar a esta nova situação. É possível notar que cada vez mais jovens com síndrome de Down concluem o Ensino Médio, com ou sem adaptações curriculares.

A inclusão escolar requer mudanças de paradigmas e novas perspectivas educacionais, visto que a segregação de pessoas com necessidades especiais não ocupa mais espaço na atual sociedade. Por conseguinte, surge um novo cenário que possibilita as diversas manifestações e atividades humanas dentro da sociedade.

Mantoan (2006) fala de uma crise de paradigmas, um conjunto de regras sociais, crenças e normas que norteiam o comportamento do homem histórico, ou seja, uma crise de concepção e visão de mundo que traz incertezas, contudo, traz também novas possibilidades e alternativas que visam mudanças. Segundo a autora (2006, p. 14), um atual paradigma educacional é que: “A escola se entupiu do

formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia”.

De acordo com Voivodic (2008), a educação inclusiva evidencia o problema social com relação à forma que os deficientes eram tratados, excluídos de ambientes comuns, sem direito de participar de forma ampla do contexto social, ou seja, eram abandonados. Desse modo, os deficientes ou pessoas com necessidades especiais eram desprezados, e viviam segregados e excluídos da sociedade.

Seria ingênuo pensar que só a integração escolar produzirá, automaticamente, a total integração social dos portadores de deficiência, pois os mecanismos segregacionistas estão de tal forma, sedimentados em nossa sociedade, que demorará muito tempo para serem, pelo menos, minimizados. Apesar da base da integração ser o princípio de normalização, a mesma não é específica da vida escolar, contudo atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. Temos que reconhecer que os primeiros passos já estão sendo dados, e que a sociedade já está mais esclarecida.

Desta forma, a integração escolar, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém nada se questiona do esquema em vigor.

De acordo com Mantoan (2001), outra opção de inserção da criança portadora de algum tipo de deficiência é a inclusão, que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. O termo inclusão tem sido utilizado com múltiplos significados. As opiniões se dividem, de um lado encontramos os que acham que a inclusão se daria com fato de colocarmos todos os alunos, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe regular. A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. Algumas vezes o termo inclusão parece ser utilizado apenas para renomear integração, considerando que o melhor é a colocação do aluno com deficiência na classe regular, desde que se enquadre aos pré-requisitos da classe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não.

Para que este movimento inclusivo aconteça é fundamental que as crianças com deficiência tenham o apoio de que precisam, seja da sua própria família, da sociedade ou nas escolas. Mas, o mais importante de tudo, é que o professor, a família e toda a comunidade escolar estejam convencidos de que: cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem.

No que se refere especificamente à inclusão das pessoas deficientes da Síndrome de Down a escolas terão de escolher o caminho a seguir, mas é bom lembrar que apostar na educação que ensina e estimula a competitividade é investir na permanência de uma característica de nosso mundo atual e não deixar as pessoas sem outra opção, submetidos a estilo segregado de viver.

Os professores precisam estar conscientes de sua importância e da função que desempenham, no caso de terem um aluno com síndrome de Down, na sala. Como se vê, é na relação concreta entre o educando e o professor que se localizam os elementos que possibilitam decisões educacionais mais acertadas, e não somente no aluno ou na escola. O sentido especial da educação consiste em amar e respeitar o outro, que são as atitudes mediadoras da competência ou da sua busca para melhor favorecer o crescimento e desenvolvimento destes. O conhecimento de uma abordagem holística, no sentido de integração e revelação do contexto de vida do portador da síndrome. Ter acesso aos outros profissionais, como fonoaudiólogos e fisioterapeutas envolvidos no desenvolvimento deste indivíduo, podem também trazer contribuições significativas para as ações do professor em sala de aula.

Devemos ter em mente que não é só função da escola, mas também da sociedade, desenvolver projetos e condições para que a maioria dos alunos alcance sucesso na aprendizagem, independentemente das suas diferenças, quer físicas, culturais, sociais ou cognitivas. O princípio da escola inclusiva é que todas as crianças aprendam juntas, apesar das diferenças, ou seja, que todas tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, não obstante as características individuais peculiares. Para que isso se concretize, é fundamental que as crianças com deficiência tenham o apoio de que precisam, com

as suas limitações respeitadas e recebendo oportunidades adequadas. A intenção da inclusão não é igualar a criança aos colegas. É fazer com que a criança com Síndrome de Down aprenda tendo em vista as suas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar o que é? por que? como fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MOTTA, Paulo Armando. **Genética humana: aplicada a psicologia e toda a área biomédica**. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. 2003.

SANTANA, Carolina Araújo. **Importância da ludicidade no Desenvolvimento Motor de Crianças com Síndrome de Down**. Itabuna: Faculdade do sul da Bahia, 2007.

STRAY-GUNDERSEN, K. **Criança com Síndrome de down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. **A. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 1995.