



2020

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

FAAG-FACULDADE DE AGUDOS
PEDAGOGIA



FAAG
FACULDADE DE AGUDOS

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FAAG – FACULDADE DE AGUDOS GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – 2020

ÍNDICE

A DISCIPLINA POSITIVA NA INTERAÇÃO PROFESSOR ALUNO: INTERPRETANDO ASPECTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS DOS ALUNOS.03	
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL...	19
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS FAMILIARES NA PRIMEIRA INFÂNCIA, REALIZADO NO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ NO MUNICÍPIO DE AGUDOS.....	52
A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?.....	63
AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO EM ESCOLAS DE ENSINO INFANTIL DA CIDADE DE AGUDOS/SP.....	75
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALINHAMENTOS NECESSÁRIOS PARA A QUALIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	92
CIÊNCIAS NATURAIS E APRENDIZAGEM: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE UMA HORTA SUSTENTÁVEL COM UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	109
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PERFIL DE UMA CONTADORA.....	121
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM EMMI PIKLER NA QUALIDADE DAS INTERAÇÕES CUIDADOR-BEBÊ.....	136
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO A RESPEITO DAS PERCEPÇÕES DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	152
ENSINO COLABORATIVO E O CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS.....	167
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DO PROCESSO DE ENSINO / APRENDIZAGEM.....	194
ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	209
ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE AGUDOS - FAAG SOBRE O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO.....	224
FATORES INTERVENIENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	244
FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO.....	263
HOMESCHOOLING E O PROCESSO DE ENSINO MULTICULTURAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE IMIGRANTES BRASILEIROS NOS ESTADOS UNIDOS.....	280
INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA PROFESSORA SOBRE A EXPERIÊNCIA COM ALUNO AUTISTA.....	295
NECESSIDADE DE FORMAÇÕES CONTINUADAS EM LIBRAS PARA A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE OUVINTE E ALUNOS COM SURDEZ PROFUNDA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AGUDOS.....	311
O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE AGUDOS/SP.....	327
TÍTULO DO ARTIGO: DIMENSÕES DO BRINCAR, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: A LUDICIDADE EM PAUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	354
TRANSTORNO DE CONDUTA INFANTIL: AGRESSIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL E O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	378

A DISCIPLINA POSITIVA NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: INTERPRETANDO ASPECTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS DOS ALUNOS

Mariana Falcão Bormio¹

João Vitor Zanini Crema²

Maria Laura Golfiere³

RESUMO

Especialistas em disciplina positiva (DP) recomendam a prática da abordagem centrada na criança em diversas situações, de modo a compreender, através da comunicação verbal ou não verbal, o que está por de trás de um comportamento. O objetivo desta pesquisa foi apresentar conceitos a respeito da DP que justifiquem a importância no contexto da interação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem, assim como introduzir possíveis estratégias e suas contribuições para sua prática em sala de aula frente a comportamentos verbais e não verbais que os alunos comumente apresentam. Trata-se de uma pesquisa de caráter investigativo qualitativo realizado por meio de revisão bibliográfica a respeito do tema.

Palavras chave: Alunos; Disciplina Positiva; Comportamento; Estratégias

¹ Mariana Falcão Bormio (Orientador), Pós-doutorado, Faculdade de Agudos, mariana.bormio@faag.com.br / marianabormio@uol.com.br.

² João Vitor Zanini Crema, Especialista em História, Cultura e Poder; UNISAGRADO, jzcrema@gmail.com.

³ Maria Laura Golfiere, Mestranda em Fonoaudiologia, Universidade de São Paulo – FOB / USP, marialauragolfiere@usp.br.

Pedagógicas.

ABSTRACT

Specialists in positive discipline (PD) recommend the practice of the child-centered approach in various situations, in order to understand, through verbal or nonverbal communication, what is behind a behavior. The aim of this research was to present concepts about PD that justify the importance in the context of teacher-student interaction in the teaching-learning process, as well as to introduce possible strategies and their contributions to their practice in the classroom in the face of verbal and nonverbal behaviors that students commonly present. This is a qualitative investigative research carried out through a bibliographic review on the subject.

Keywords: *Students; Positive Discipline; Behavior; Pedagogical Strategies.*

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) as primeiras formas de interação do bebê são os movimentos e posturas do seu corpo, o olhar, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Quando não observados, esses aspectos que compõem comportamentos não verbais, podem comprometer o entendimento de pais, professores e/ou cuidadores, quanto às reais necessidades de seus filhos (as) e/ou alunos.

Dado o impacto destas "pistas" não verbais que também são uma das formas de comunicação, a literatura que discorre e estuda a disciplina positiva recomenda a abordagem centrada na criança, isto é, enfatizando a forma de abordagem em relação a criança nas mais diversas situações, de modo a compreender, através da comunicação verbal ou não-verbal, o que está por trás de um comportamento, de uma fala ou sua ausência, quando a criança fica em silêncio, mas que, na verdade, se bem observado, pode estar dizendo muito.

A partir do que traz a BNCC, pode-se dizer que a visão e a interpretação do professor para com os seus alunos são de tamanha importância, pois se o professor apurar com maior observação as ações/comportamentos de seus alunos, tenderá a entendê-los melhor e compreender o motivo de comportamento verbais ou não verbais, o que é estudado pela teoria do iceberg, ou seja, pode ser que visualize o que está por trás desses comportamentos e

procure lidar melhor com eles, de modo a aprender novas estratégias para que isso ocorra.

Dado a importância e ao impacto que o tipo de ensino poder surtir na aprendizagem dos alunos em geral, faz-se necessário a abordagem das habilidades socioemocionais, como um complemento primordial para entender os benefícios do uso da disciplina positiva para a interação professor-aluno.

Deste modo, no campo das habilidades socioemocionais, uma delas é essencial para qualquer interação, qual seja: a empatia. Ao se falar em empatia, pode-se dizer que não há uma única definição. Entretanto, seria como que um constructo multifacetado usado para mensurar a capacidade de compartilhar e entender os pensamentos e sentimentos dos outros.

Ademais, alguns autores afirmam que a empatia é melhor entendida como uma capacidade composta por vários lados diferentes que trabalham juntos. Porém, foi adotado para este estudo, a definição do psicólogo Daniel Goleman (2014). Segundo ele, a empatia é uma habilidade que se divide em três categorias:

- Cognitiva: capacidade cognitiva de perceber, reconhecer e discriminar estados emocionais da outra pessoa.
- Emocional: capacidade de compartilhar os sentimentos de outra pessoa. É sintonizar emocionalmente a pessoa e criar uma ressonância emocional.
- Compaixão: caracteriza-se por sentimentos de calor, preocupação e cuidado com o outro, além de uma forte motivação para melhorar o bem-estar do outro.

Diante do exposto acima, esta habilidade empática pode ser considerada como a junção de uma gama de fatores que podem alcançar o seu nível cognitivo, emocional e até mesmo levar a compaixão.

Neste sentido, (...) o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se está em um ambiente diferente, com pessoas diferentes e ainda mais sendo a situação de início formal do aprender- o efeito do estabelecimento tanto de um ambiente que permita que a aprendizagem aconteça quanto na conexão criada entre professor-aluno, é de suma importância para que os alunos sintam-se capazes e em um ambiente seguro para a aprendizagem. (Rogers, 1978 apud Gonçalves, 2008, p.11) Ainda para Rogers (1978), qual acredita ser essencial, para além da compreensão

empática, outras duas atitudes que possibilitam uma facilitação da aprendizagem, quais sejam elas: a consideração positiva incondicional (percepção que o aluno é uma pessoa capaz de fazer o melhor possível para aprender) e a congruência do facilitador (auto percepção do professor de como se sente num determinado momento da aula).

Por fim e não obstante, vale ressaltar que a "compreensão empática" é definida por Rogers como a forma de se perceber de uma forma mais profunda o quadro interno de referência da outra pessoa como se fosse o próprio, com os seus significados e componentes emocionais. Ou seja, quando o professor tem a capacidade de compreender as reações e/ou comportamentos verbais ou não-verbais dos seus alunos, passa a ter uma consciência mais sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta a estes alunos e a sua realidade e então, mais uma vez, aumentam as possibilidades de uma aprendizagem significativa. (Rogers, 1985 apud Gonçalves, 2008, p.14)

O presente estudo teve por objetivo discutir a respeito dos conceitos da disciplina positiva e sua importância para a interação professor-aluno, bem como introduzir possíveis estratégias e suas contribuições para a prática desta em sala de aula frente a comportamentos verbais e não verbais que os alunos comumente apresentam.

Trata-se de um estudo de caráter investigativo qualitativo, desenvolvido por ampla pesquisa bibliográfica a respeito do tema considerando como palavras-chave: Disciplina Positiva; Comportamento; Estratégias Pedagógicas.

2. DISCIPLINA POSITIVA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Segundo Fernandes (2018) estamos imersos em métodos sobre a disciplina que vem sendo uma herança dos séculos passados, porém, muita coisa mudou, inclusive a forma de ver as crianças e como elas estão crescendo precocemente, fazendo com que elas não tenham medo da punição e de seus responsáveis.

Portanto, o autor destaca que a forma de disciplinar as crianças está sendo debatida para a melhoria diária e cita a Disciplina Positiva como sendo uma nova prática que vem ganhando força nesse assunto

Ao estudar a origem da Disciplina Positiva, a contribuição da psicóloga e educadora, Dr^a. Jane Nelsen, é direta, pois, foi ela quem desenvolveu o conceito da disciplina a partir das teorias dos psiquiatras Alfred Adler e Rudolf

Dreikurs. Mãe de sete filhos, Nelsen foi a pioneira nos estudos, já que há mais de 30 anos, lançou o livro "*Positive Discipline*", no qual defende que as crianças têm o direito à dignidade e ao respeito, assim como qualquer outra pessoa.

Antes de conceituar DP cabe entender o significado da palavra disciplina, que segundo Fernandes (2018) é atribuída de muitas maneiras, mas grande parte das pessoas, que tem que lidar com a disciplina das crianças, logo liga a palavra a um método punitivo e pejorativo, ou seja, para uma criança ser educada, ela necessita apenas obedecer e seguir as instruções que o adulto manda, conformando-se com a situação seguindo um modelo de obediência e conformidade em que quando um adulto manda fazer, a criança deve apenas respeitar.

Porém, se pararmos para pensar, hoje em dia, as famílias têm uma forma mais igualitária, onde homens e mulheres saem para trabalhar, os jovens estão trabalhando em ideias inovadoras, crianças têm acessos a diversas fontes de informações. Como se pode esperar que as crianças tenham esse exemplo grandioso de avanço dentro de sala e não podem se sentir parte da sua própria educação?

É neste contexto que se insere a Disciplina Positiva, por ser uma filosofia pensada de maneira a fugir da punição e da recompensa. Seu objetivo central é a formação de cidadãos responsáveis, capazes de atuar em sua comunidade, cooperando uns com os outros. Educados de maneira democrática, com base em princípios, como respeito mútuo, igualdade, responsabilidades etc.

Ainda, segundo diferentes estudos, além de ser filosófica é um quanto prática, isto é, trata-se de um modelo educativo composto por firmeza, afeto e empatia, que educadores e pais utilizam-se com as crianças, ou seja, uma prática de educar e conduzir na criação em seu desenvolvimento, colocando limites necessários e estabelecendo diálogos e cooperação com as crianças.

Segundo Fernandes (2018) a DP é capaz de fazer as crianças pensarem o que é melhor a partir de opções que são oferecidas, partindo do pressuposto que não existe apenas uma verdade, que os adultos não estão sempre corretos, mas as crianças também são capazes de decidir o que é melhor para elas.

Para Martins (2015) no processo educativo há três elementos fundamentais: a identidade do sujeito da educação (características próprias); a fisionomia (corpo – parte material); e o ambiente envolvente a cada um deles, no tempo e no espaço. Portanto, para que haja um adequado processo de ensino aprendizagem deve-se buscar a articulação do educando, com as suas características próprias (possibilidades e condições para se educar) com o ambiente em que se educa ou aprende (espaço, contexto) e com o tempo

instituído. Pois, pode-se dizer que a reflexão formativa e a análise do destinatário na interação do ato de educar é a corporeidade, que é o produto integral.

Conforme apresentado por Martins (2015), a corporeidade indica a essência ou a natureza do corpo, isto é, integra tudo o que preenche o espaço e se movimenta e, simultaneamente, localiza o ser humano no mundo com o corpo, enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (alma, espírito).

Por este motivo, ainda segundo o autor, a corporeidade constitui-se nas seguintes dimensões educativas: física (estrutura orgânico-biofísica e motora); emocional-afetiva (instinto, pulsão, afeto); mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, consciência); e sociocultural e histórica (valores, hábitos, sentidos, etc.). Parece, assim, definir-se como uma complexa dinâmica de auto-organização de uma corporeidade viva, baseada no conhecimento 'do' e 'sobre' o corpo.

Ao focar os comportamentos, gestos e movimentos que caracterizam o "não verbal", de acordo com a síntese de aprendizagens disposta no item "Corpo, gestos e movimentos", da versão final da BNCC, de 2017, pode-se listar alguns componentes inerentes às aprendizagens de crianças ao desenvolver esses elementos, como apresentado na Tabela 1.

Tabela: Campo de experiência (Corpo, gestos e movimentos) x Objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos de bebês e crianças até 5 anos e 11 meses

Faixa Etária	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Bebês de zero a 1 ano e 6 meses	Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
Crianças pequenas (4 anos a	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. Demonstrar controle e adequação do

5 anos e 11 meses)	uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
--------------------	--

Fonte: Brasil, 2017.

Na sociedade atual, diversas áreas do conhecimento têm trazido à tona a importância do desenvolvimento de competências que não são cognitivas, mas socioemocionais, por exemplo, a persistência, a responsabilidade, a curiosidade, a empatia e a cooperação para o pleno desenvolvimento da pessoa, o que contribui para uma melhor autoestima, saúde mental, gerenciamento do estresse e ajuda a desenvolver maior perseverança e resiliência nas crianças.

Segundo Goellner (2007) o corpo é também construído pela linguagem que apenas reflete o que existe. O autor considera, ainda, que filmes, músicas, revistas, livros e imagens, são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo o que exibem o que ocultam.

É preciso destacar, que as emoções das crianças raramente são postas em palavras; com muito mais frequência, são expressas sob outras formas. A chave para que possamos entender seus sentimentos e assim buscarmos compreender o complexo processo de aprendizagem, está em nossa capacidade de interpretar canais não verbais, isto é, o tom da voz, gestos, expressão facial e outros canais.

Diversas áreas do conhecimento abordado a importância do desenvolvimento de competências que não são cognitivas, mas socioemocionais, por exemplo, a persistência, a responsabilidade, a curiosidade, a empatia e a cooperação para o pleno desenvolvimento da pessoa, o que contribui para uma melhor autoestima, saúde mental, gerenciamento do estresse e ajuda a desenvolver maior perseverança e resiliência.

Para Nóbrega (2005), a compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante. Em seus estudos o autor busca apontar outros caminhos de compreensão do corpo na educação, segundo uma atitude que tende superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, incluindo reflexões contemporâneas sobre os processos cognitivos advindos de uma nova compreensão da percepção.

A educação na perspectiva progressista que colabora para a transformação da sociedade e que difere da concepção de docência como centralista, transmissiva, selecionadora e individualista, e que, ensinar não se reduz a transferir conhecimentos, mas cria possibilidades à sua própria produção ou construção. Logo, ensinar não pode estar desvinculado da realidade. A educação necessita formar alunos que tenham consciência de sua amplitude tanto na questão de cidadania como na atuação social (FREIRE, 1987 apud KOHAN, 2019).

Assim, ao unirmos essas práticas, qual seja a Disciplina Positiva com a percepção corporal das crianças, estamos estimulando-as para interagir e buscar compreender o universo na qual elas estão inseridas. O que favorece o aprimoramento das práticas de aprendizagem utilizadas em sala de aula e contribui para uma maior percepção da realidade a qual estão inseridos e numa relação mais empática e solidária no ambiente escolar.

Ao refletir acerca da importância da fenomenologia do corpo das crianças e sua relação com a aprendizagem escolar, temos que ponderar algumas práticas utilizadas no processo de aprendizagem, como:

- a) Entender a importância de conhecer as necessidades por trás dos comportamentos da criança;
- b) Desenvolver o autocontrole e o autoconhecimento;
- c) Repensar os padrões comportamentais;
- d) Ensinar às crianças habilidades de vida sociais e intrapessoais como empatia e segurança em si mesma;
- e) Atender às crianças de forma consistente e amorosa.

A disciplina positiva empregada na aprendizagem escolar preza nas seguintes dimensões educativas:

- Física (estrutura orgânico-biofísica e motora);
- Emocional-afetiva (instinto, pulsão, afeto);
- Mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, consciência); e
- Sociocultural e histórica (valores, hábitos, sentidos).

Cabe destacar a necessidade de se refletir sobre algumas práticas diárias que muitos pais e educadores se utilizam ao longo no desenvolvimento das crianças, para que assim possamos responder a cinco pilares:

Primeiro, o respeito. Se desejamos que as crianças nos respeitem e respeitem aos outros, precisamos refletir acerca de como estamos respeitando nosso semelhante. Nossa maneira de educar e interagir, contribui para que a

criança se apodere de um senso de aceitação e importância? Todo ser humano busca se sentir aceito, amado e importante — especialmente as crianças que, muitas vezes, apresentam mau comportamento por não se sentirem assim; será que ao agirmos estamos conscientes de que nossos ensinamentos estão sendo válidos e contribuindo para respeitar as diferenças presentes em nossa sociedade?

Outra indagação necessária é: se estamos ajudando as crianças a desenvolver habilidades corporais e sociais para que elas possam se desenvolver em sua integralidade? Empatia, segurança e responsabilidade ajudam a criança a descobrir o quanto ela é capaz e a usar o seu poder pessoal de maneira útil, pois, conforme mencionado, no processo educativo há três elementos fundamentais: a identidade do sujeito da educação (características próprias); a fisionomia (corpo – parte material); e o ambiente envolvente a cada um deles, no tempo e no espaço, que, ao incorporá-las aos poucos, educadores e pais, favorecem o uma relação mais agradável e leve com as crianças.

A prática da disciplina no ambiente escolar nos faz pensar sobre nossa própria personalidade, em como foi nossa infância e, como consequência, isso nos ajuda a entender o que está por trás das suas reações sobre os comportamentos das crianças. Essas reflexões são fundamentais para que aprendamos a lidar com as diferentes gerações e hábitos ao longo das últimas décadas.

Ao analisar a maneira com que agimos diante determinados acontecimentos, é preciso ter consciência de como nossa criação reflete diretamente em nosso futuro, uma vez que, os primeiros anos são primordiais para o processo de desenvolvimento e cognição das crianças diante das adversidades.

Alguns educadores e pais, não sabem ou não imaginam de que seus comportamentos são reflexos de seus ensinamentos que tiveram nos seus primeiros anos de vida, o que compromete diretamente na relação corporal e na educação de crianças, que é ou foi criada a partir da lógica da imposição e obediência, gerando medo e não respeito.

Para Manacorda (1999 apud Nóbrega, 2005) nos séculos XIX e XX, a escola assumiu as funções de educação, nomeadamente as que pertenciam à comunidade e à família; a de vai deixando de ser ensinada nas escolas tornou-se um gênero menor, substituída, por exemplo, pela ginástica ou educação física.

A partir do século XIX, à educação cortesã, caça, música, dança e letras somam-se os cuidados com o corpo e uma nova dimensão da educação,

viabilizada pelas escolas de ginástica e pelo esporte. Logo, sabe-se, por vários meios, que essa forma de lidar com as crianças no que diz respeito a sua relação de corporeidade, traz efeitos extremamente positivos nas relações de aprendizagem e familiares.

Para Buss-Simão (2010) é preciso problematizar a dimensão corporal das crianças no que tange à constituição de suas identidades, relacionamentos e interações como construções e heranças, tanto da natureza quanto da cultura. Entender que a ação educativa carrega consigo uma fortíssima dimensão interventiva, mesmo quando não temos consciência disso.

Significa que educadores alinhados com propostas político-pedagógicas emancipatórias necessitam manter constante vigilância política e epistêmica sobre suas ações, e assim exercitar com perseverança e sensibilidade, uma profunda reflexão em torno das questões que atravessam as diferenças de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião e de geração.

Precisa ser trazido à luz que essa filosofia busca, sobretudo de incentivar a cooperação, estreitar vínculo com a criança e trabalhar habilidades corporais, intrapessoais e sociais.

A Disciplina Positiva busca preparar a criança para o mundo, e, algumas considerações são pertinentes:

- Como a gente imagina nossas crianças daqui a 15, 20 ou 30 anos?
- De que maneira podemos contribuir para que as crianças se tornem humanos confiantes, seguros, responsáveis, amorosos, independentes, etc.

A vantagem de aplicar essas estratégias é em longo prazo, uma vez que, temos que buscar apontar outros caminhos de compreensão na relação corporeidade e educação, segundo uma atitude que busca superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas, ao considerarmos a fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, para que então se possa ocorrer uma transformação mais profunda na educação escolar e na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Fernandes (2018) cita que quando se trata de crianças, podemos considerá-las ingênuas e dependentes. Isso pode acontecer por estarem conhecendo o mundo aos poucos, o que requer ajuda e apoio dos mais experientes, porém isso não quer dizer que as crianças não tenham uma opinião e não queiram opinar no que julgam o melhor para elas.

Ainda segundo o autor, é importante compreender que a criança é um ser que vai se basear suas atitudes no que o adulto mais próximo fizer, ou seja, os pais e/os educadores. Por exemplo, se os pais são pessoas extremamente violentas, isso vai refletir na criança tornando-o violento e qualquer problema que tiver na vida, inicialmente na escola, será resolvido com violência. Não podemos cobrar uma atitude da criança que nem os adultos em sua volta, fazem.

Muitos educadores não sabem ou não imaginam de que seus comportamentos são reflexos de seus ensinamentos que tiveram nos seus primeiros anos de vida (e por isto são tão importantes). A sociedade mudou e a educação segue seus novos desafios.

No cotidiano das escolas, pode-se observar que, quando os educadores não deixam as crianças se expressar, assumindo o lugar da fala, muitas vezes é porque também foram criados assim e não tivemos essa opção. Quando gritam com as crianças (o que gera um bloqueio na criança), pode ser que estejam repetindo esse padrão da sua infância.

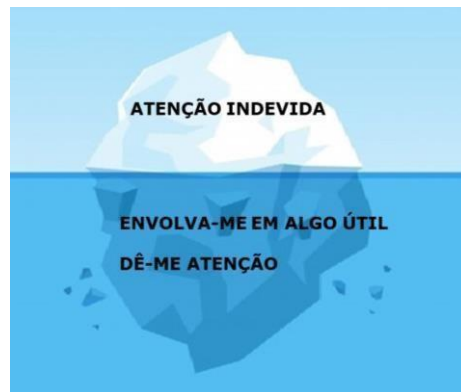
Logo, não se pode contar com o imediatismo sendo preciso lembrar de que esse é um processo extremamente novo para todos. Sabe-se, por vários meios, que essa forma de lidar com as crianças traz efeitos extremamente positivos nas relações familiares e, especialmente, no futuro delas.

Assim, para que a disciplina positiva realmente aconteça, é necessária uma mudança de postura, sabendo que a criança possui personalidade e vontades próprias e, por isso, alguns dias serão mais desafiadores, pois, nem sempre as técnicas funcionarão, nem mesmo uma mesma estratégia abrangerá as necessidades de cada criança. Nem sempre nossos alunos/filhos responderão como gostaríamos, mas são nestas situações que será preciso colocar a intervenção em prática.

3. ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DA DISCIPLINA POSITIVA FRENTE A COMPORTAMENTO VERBAIS E NÃO VERBAIS

Considerando a ponta do iceberg (comportamento) e mais além, a parte submersa a ele, que seria o que está por trás desse comportamento. A Figura 1 apresenta o quadro dos objetivos equivocados citados por Jane Nelsen e que foram identificados por Rudolf Dreikus.

Tabela 2: Atenção indevida X objetivo da Criança



Fonte: Autores, 2020 a partir de Nelsen, 2017.

Assim, de acordo com Nelsen (2017), alguns comportamentos podem se encaixar em todos os objetivos equivocados, o não fazer a lição de casa é um bom exemplo. Se o fato de uma criança se recusar a fazer a lição de casa fizer você ficar irritado ou preocupado, o objetivo equivocado da criança é atenção indevida. Quando esse comportamento fizer você sentir desafiado ou derrotado, o objetivo equivocado da criança é poder mal dirigido. Quando esse comportamento fizer você se sentir magoado ou despontado, o objetivo equivocado da criança é vingança. E quando esse comportamento fizer você se sentir sem esperança, o objetivo equivocado da criança é inadequação assumida.

Logo, quando nos deparamos com alguns comportamentos por parte dos alunos, é preciso que saibamos de que maneira lidar com as crenças desencorajadoras que alimentam um comportamento anterior.

Considerando as considerações de Nelsen (2017), foi criado um quadro de alguns dos objetivos equivocados que a autora cita em seu livro. Além disso, sugestões de como lidar com comportamentos em diversas situações, com os alunos (as), são apresentadas logo em seguida, em forma de frases encorajadoras.

O quadro dos Objetivos Equivocados, Tabela 1, apresenta algumas sugestões que convidam as crianças/alunos (as) que se comportam de maneira indevida, a agir de uma forma mais respeitosa, incentivadora e empoderadora.

Tabela 1: Alguns dos Objetivos equivocados

O objetivo da criança é:	Se o pai ou mãe/professor se sente:	E tende a reagir:	E se a resposta da criança é:	A crença por trás do comportamento da criança é:	Mensagens codificadas:	Respostas proativas e estimuladoras dos pais/professores incluem:
Atenção indevida (para manter os outros ocupados ou conseguir tratamento especial)	Aborrecido Culpado Irritado Preocupado	Lembrando Adulando Fazendo coisas pela criança que ela mesma pode fazer	Para um pouco, mas depois retoma o mesmo comportamento ou até mesmo outro tipo de comportamento	Eu importo (sou aceito) só quando estou sendo percebido ou recebendo tratamento especial. Só sou importante quando mantenho você ocupado comigo.	Dê-me atenção. Envolve-me em algo útil.	Redirecione, envolva o aluno/criança em algo útil. Diga o que ele (a) deve fazer. Evite dar atenção especial.
Poder mal dirigido (para estar no comando)	Ameaçado Derrotado (a) Desafiado (a)	Brigando Cedendo Pensando “vou te obrigar” Querendo estar certo	Intensifica o comportamento Acha que venceu quando pais/professores são contrariados mesmo quando tem que obedecer	Só sou aceito quando sou chefe, estou no controle ou provando que ninguém manda em mim. “Você não pode me obrigar”.	Deixe-me ajudar. Dê-me escolhas.	Redirecione o poder para que ele (a) se torne positivo, pedindo ajuda da criança. Ofereça escolhas limitadas. Não lute e não desista. Seja firme e gentil. Aja, não fale.

Fonte: Autores, 2020 a partir de Nelsen, 2017.

Se, por exemplo, a atenção é indevida, a criança pode estar pedindo por atenção ou até mesmo para que nós, enquanto professores, a envolvamos em algo útil. Desta forma, algumas das frases a dizer diante dessa situação e comportamento são:

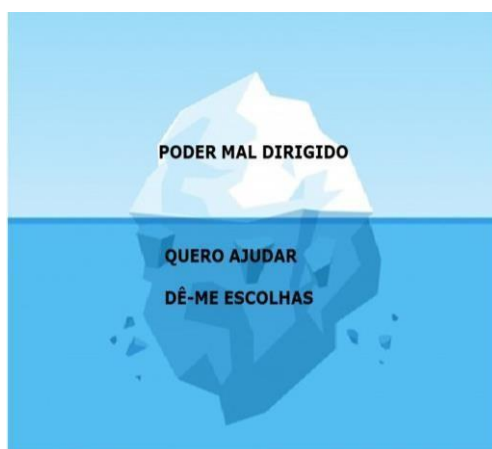
- Vamos fazer um acordo? Que tal se você se sentar e fazer sua atividade e então podemos conversar com calma por alguns minutos depois? Na hora do intervalo é uma boa ideia, certo?
- Isso é importante. Por favor, lembre de dizer quando estivermos no momento de pauta, okay?
- Eu estou te ouvindo, mas não consigo responder até a hora do intervalo.
- Você estaria disposto a organizar estes papéis ou aqueles lápis que estão sobre a mesa?

A seguir relaciona-se alguns exemplos de respostas aos alunos diante de situações comportamentais de poder mal dirigido:

- O que você entendeu sobre o nosso combinado?
- Ok. Pelo visto você entendeu
- Agora, me diga, por favor, qual foi o nosso combinado então?
- Vamos fazer um combinado/negociar. Por que você não me diz o que está pensando e eu lhe digo o que penso e poderemos achar uma ótima solução para nós dois.

- Bem, esta é uma maneira de ver as coisas. Eu vejo um pouco diferente. Quer que eu te conte?

Figura 2: Poder mal dirigido segundo Nelsen (2017)



Fonte: Autores, 2020.

4. CONCLUSÃO

A Disciplina Positiva aliada às práticas corporais das crianças na aprendizagem escolar é uma prática enriquecedora, afinal, por meio delas, educadores e pais buscam contribuir nas habilidades socioemocionais e no processo de aprendizagem das crianças.

Além disso, aliadas, elas colaboram na maneira de facilitar a comunicação entre os educadores e alunos e na construção de conexões de apoio com todos os membros da classe – independentemente do tipo de aluno – trabalhando na percepção da realidade dos fatos que os rodeiam, a disciplina positiva junto com estímulos dos educadores nas práticas corporais das crianças.

Para Martins (2015) ressalta que a educação no contexto de pós-modernidade, intenta instituir códigos morais que estabelecem condutas e reprimem as possibilidades de expressão do corpo, num distanciamento entre a aprendizagem e as vivências do sujeito, sendo assim, a corporeidade na aprendizagem implica uma compreensão na relação 'corpo – aprendizagem – cultura', através do diálogo epistemológico entre as ciências sociais e humanas ou ciências da educação.

Na sociedade atual não há mais espaço para um contexto punitivo e pejorativo. As crianças estão se desenvolvendo num mundo sem precedentes, em que a informação está disponível em abundância e em crescente velocidade, o que faz com que nossa mentalidade abandone de vez com métodos arcaicos e autoritários de educação.

A sociedade mudou e considerando as suas transformações que na maioria das vezes acontece a partir de nós mesmos, temos a obrigação de aprender sobre o nosso estilo de liderança e o impacto que geramos em nossos alunos, para que assim, possamos contribuir na construção de um ambiente de aprendizagem favorável no desenvolvimento das habilidades corporais, sociais e emocionais, para que as crianças sejam protagonistas para entender e gerenciar seus conflitos e emoções.

Precisamos abandonar métodos arcaicos e autoritários de educação. Na sociedade atual não mais espaço para um contexto punitivo e pejorativo, quando as crianças obedeciam, sem reclamar, tudo o que o professor lhes pedia.

As crianças estão se desenvolvendo num mundo sem precedentes, em que a informação está disponível em abundância e em crescente velocidade. Sendo assim, precisamos nos questionar de como esperar obediência e conformidade tempos atuais, num cenário em que os modelos de estrutura familiar e organização trabalhista são tão diferentes.

Com a prática da disciplina positiva, os educadores do Brasil ganham e muito. Ganham alternativas para lidar com os comportamentos desafiadoras dos alunos e filhos de uma forma eficiente e enriquecedora, alcançando relações mais harmoniosas e felizes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: dez. de 2019.

BUSS-SIMÃO, M.; MEDEIROS, F.E.; SILVA, A.M.; SILVA FILHO, J.J. **Corpo e infância: natureza e cultura em confronto**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v.26, p. 151-168, 2010.

FERNANDES, Camila Carneiro de Mendonça. **Disciplina Positiva: Uma mudança de paradigma**. 2018. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21681/1/2018_CamilaCarneiroDeMendoncaFernandes_tcc.pdf. Acesso em: maio de 2020.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. L.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOLEMAN, D. **Social intelligence: the new science of human relationships**. October 2014. A Division of Random House, Inc. New York, New York. Chapter 4. An Instinct for Altruism, page 1092. KOHAN, W. **Paulo Freire e o valor da igualdade em educação**. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. e201600

Dissertação de Mestrado de Luiz Sérgio de Souza Gonçalves – **Atitudes empáticas e aprendizagem: um estudo sobre a relação professor/aluno, através do olhar da Abordagem Centrada na Pessoa**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Retirado da página de internet: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_luiz_sergio_de_souza_goncalves.pdf (consultado em 20-05-2020).

MARTINS, E.C. **A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir)**. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.56, p. 163-180, abr.-jun. 2015

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva em sala de aula**. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2017.

NÓBREGA, T.P. da. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. *Revista Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago., 2005.

LACERDA, Mariana. **O que é disciplina positiva**. 13 de mar. de 2019. Disponível em: < <https://marianalacerda.com.br/o-que-e-a-disciplina-positiva/> > acesso em: 24 de jun. 2019.

ROGERS, C. R. (1978). **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros.

ROGERS, C. R. (1985). *Liberdade de Aprender: Em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.

A

IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luis Gustavo da Silva Costa – FAAG ¹

Patrícia da Silva Nascimento – FAAG ²

Sabrina da Silva Brito – FAAG ³

RESUMO

O presente artigo objetiva-se em verificar a contribuição da contação de histórias na educação infantil para formação do comportamento leitor das crianças. A pesquisa pautou-se na metodologia qualitativa. Os participantes da pesquisa foram Professores da Educação Infantil de um município do interior de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de um questionário. Os resultados demonstraram que é imprescindível os professores utilizarem a prática de contação de histórias despertando o interesse nas crianças pela leitura e que somente os subsídios de sua formação inicial não foram suficientes para sua atuação no desenvolvimento do comportamento leitor nas crianças.

Palavras chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to verify the contribution of storytelling in early childhood education to the formation of children's reading behavior. The research was based on qualitative methodology. The participants of the research were Teachers of Early Childhood

¹ Mestrando em Educação. Orientador da pesquisa, FAAG, e-mail: luis.costa@faag.com.br.

² Graduanda em Pedagogia, FAAG, e-mail: patyebia0102@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia, FAAG, e-mail: Sabryna_htynha@outlook.com.

Education of a municipality in the interior of São Paulo. Data were collected through a questionnaire. The results showed that it is essential for teachers to use the practice of storytelling, arousing the interest in children for reading and that only the subsidies of their initial training were not sufficient for their performance in the development of reading behavior in children.

Keywords: *Storytelling; Child Education; Pedagogical Practices.*

1. INTRODUÇÃO

A contação de história para a formação do comportamento leitor na educação infantil é de extrema importância, possibilita a criança entrar no mundo de fantasias, idealizando diversos contextos que podemos descrever como cenas imaginárias, encontro com os personagens e lugares da história.

Deste modo, introduz a criança em um universo de imaginação que não faz parte do seu cotidiano, mas a leva a reflexão sobre sua vida e a incorporar novas experiências. Facilita levar a criança a mergulhar dentro de si, e trazer para fora todo o desejo de aprendizagem.

Nesse sentido, a escola possui um papel importante no processo, do hábito da leitura nas crianças através da contação de histórias, fazendo com que o aluno entre em um mundo repleto de ludicidade, permitindo-o expressar seus sentimentos e desenvolvendo por meio desta prática o prazer pela leitura.

A escolha do tema surgiu a partir de experiências durante o estágio na educação infantil, nota-se que esta prática é realizada por poucos professores, desta maneira surgiram inquietações relacionada a essa prática despertando o interesse em pesquisar a importância da contação de histórias e suas contribuições, buscando fundamentar, através dessas, a importância de se estimular, desde cedo por meio das contações de histórias o comportamento leitor.

Portanto, o que norteou o problema deste trabalho foi investigar e compreender se a formação inicial de professores que atuam na Educação Infantil foi suficiente para as práticas de contação de história no desenvolvimento do comportamento leitor das crianças?

O objetivo deste trabalho foi analisar nos professores que atuam na Educação Infantil as particularidades de sua formação em relação a esta temática. Os objetivos específicos foram compreender a importância da contação de história no desenvolvimento do comportamento leitor e as práticas dos professores de acordo com sua formação. Este trabalho realizou-se por meio da pesquisa bibliográfica, embasado em diferentes teóricos, que contribuíram significativamente para sua elaboração. Segundo Gil (2008, p.6) a pesquisa bibliográfica "viabiliza meios para solucionar problemas permitindo explorar áreas onde há questões que ainda não se formaram completamente." Desse

modo à pesquisa bibliográfica possibilitou a elaboração, estruturação e o desenvolvimento do artigo.

Contudo, busca-se mostrar de maneira clara a importância da contação de histórias para o desenvolvimento do comportamento leitor na educação infantil, e que o conhecimento dessa prática na formação inicial é atitude fundamental para a atuação do professor em sua prática pedagógica, no intuito de estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento da prática docente.

2. O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreensão do papel da contação de histórias na Educação Infantil em um processo de desenvolvimento do comportamento leitor na criança, faz-se necessário entender que existem dois termos referentes a esta prática pedagógica, e que podem ser confundidos e de modo claro, precisam ser esclarecidos, os termos são "Ler histórias" e "Contar histórias".

Segundo Guilherme (2011, p.1), ao realizar a leitura de uma história para os alunos é a apresentação da obra conforme sua linguagem original. Já o contar histórias é a representação dessa história, envolve a criatividade do professor, a improvisação, é uma prática inteiramente lúdica e dinâmica, promove a participação da criança e sua interação com a turma que os levam a entrar para o mundo literário por meio da imaginação, possibilitando incrementar também nessa história novos elementos, aguçando a curiosidade, imaginação e o gosto da criança pela leitura.

No entanto, existem então duas maneiras diferentes de se trabalhar com as histórias, são oportunidades excelentes que o professor tem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, portanto, o estudo em questão aprofunda-se na contação de histórias, pois neste modelo de trabalho e prática pedagógica é que o professor tem grandes possibilidades de desenvolver o comportamento leitor das crianças.

A contação de histórias é um momento prazeroso e estimulante para as crianças, esta prática possibilita a criança e entrar no mundo da imaginação. É um momento em que a criança recebe um grande estímulo por parte do professor ao contar histórias de um modo mágico e lúdico. De acordo com Machado (2017),

O contador de histórias não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolheu contar. Como garantia de uma narração viva estão elementos como originalidade, surpresa, conflitos instigantes, questionamentos nas entrelinhas, a agilidade da contação e a expressividade. (MACHADO, 2017, p. 3)

Portanto para que este momento de contação de história possibilite a criança estímulo e gosto pela leitura, o momento de contação de história segundo o autor tem que ser inteiramente lúdico, despertando na criança a curiosidade, encantamento, o espanto, aflorando a imaginação da criança para ela fazer parte da história.

A literatura infantil faz parte do mundo escolar experimentado pelas crianças na Educação Infantil, colabora diretamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, possibilita ao professor intervir e mediar o desenvolvimento da aprendizagem onde promove diversas oportunidades da criança explorar o mundo por meio da contação de histórias, deste modo contribui para o desenvolvimento da leitura, o tornando um pequeno leitor. Amplia sua oralidade, melhora sua aquisição de escrita, possibilita a assimilação das coisas, desde que a literatura infantil seja utilizada no momento de contação de histórias com intencionalidade e criatividade.

Segundo Lajolo (2008),

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106)

Deste modo, a contação de histórias através da literatura infantil não só propicia a criança a ser um pequeno leitor, mas conforme (LAJOLO, 2008) desenvolve o imaginário, a afetividade, os valores, os sentimentos, possibilita à criança a consciência de que faz parte da construção do nosso mundo e que precisa tornar-se um cidadão leitor.

O material do PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, contempla e faz menção a prática de contação de histórias, fazendo referência como "Leitura expressiva" sendo um momento em que "[...] o professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada, do texto, motiva as crianças a participarem da conversa e a desejarem que outros textos sejam lidos" (BRASIL, 2015, p. 17).

Porém, a motivação para leitura vem de como os professores estabelecem e proporciona esse momento as crianças, deve-se ocorrer sempre partindo do interesse de cada criança, com respeito ao seu nível escolar e capacidade intelectual, cabe aos professores observar, analisar, criar e

estimular, procurando realizar essa prática de contação de histórias de modo adequado para não desmotivá-los.

Compreende-se então que a contação de histórias tem um papel importantíssimo no desenvolvimento do comportamento leitor, pois ao contar histórias os professores motivam as crianças a entrar no mundo imaginário, a criar situações e vivenciar as histórias, prende a atenção, desenvolve a concentração, proporciona à ampliação do repertório de palavras, e por meio desse momento prazeroso as estimula em serem pequenos leitores, desse modo trabalhará o desenvolvimento do comportamento leitor nas crianças.

2.1 Possibilidades práticas de contação de história para atuação do professor na educação infantil

A contação de histórias de acordo com (*SANTOS; SOUZA, 2004*), faz parte do processo escolar de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, é uma prática que possibilita a criança imaginar e a desenvolver o gosto pela leitura, amplia seu vocabulário, explora diversos contextos de mundo, estabelece relações do espaço escolar e extraescolar, desenvolve a formação de sua personalidade, valores e crenças.

Existem diversas formas básicas e práticas utilizáveis de promover uma prazerosa contação de histórias, vale ressaltar que o primeiro passo pra que a prática seja efetiva e cativa as crianças, o professor deve ter apreço pela literatura infantil, precisa despertar o amor e utilizar extremamente de sua criatividade, e que não só encante as crianças, mas que ele se encante com o que lê para as crianças, pois desta maneira trabalhará com entusiasmo nos momentos de contação de histórias. O professor que é apaixonado por essa prática, que sente paixão pela literatura com certeza transmitirá esse amor para as crianças.

Para que o momento de contação de histórias seja prazeroso o professor pode diversificar na escolha dos temas, dos recursos didáticos, nas adaptações, na maneira em que irá realizar a contação, o local, o tempo, e são de extrema importância planejamento e dedicação. E se assim o fizer, utilizando de diferentes recursos para contar as histórias levará inspiração e despertará nas crianças o gosto pela leitura. O Quadro 1 apresentará algumas práticas de contação de histórias segundo (*MARINHO, 2016*).

Quadro 1 – Práticas de contação de histórias

NOME DA PRÁTICA	PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO
Cesto de contar Histórias	Utilize um cesto de palha e o personalize e o nomeie para as crianças como cesto de histórias. Coloque dentro desse cesto brinquedos ou personagens que as

crianças mais gostam de manusear e brincar na escola, também pode solicitar que tragam de casa personagens populares que mais gostam.

Utilize-os para recontar as histórias com esses brinquedos ou personagens. Associando-os com os personagens do texto original das histórias, trocando seus papéis. Tente misturar os contos de fadas e combinar os personagens com os elementos da cesta. Trabalhará dessa forma o contato visual, imaginação, ampliação de repertórios, gostos, apreciação pela leitura através do lúdico.

Música na contação de Histórias

Incluir no momento da contação de histórias as músicas que já existem sobre os contos, contar a história e depois colocar a música para as crianças apreciarem ouvindo os sons de diversos instrumentos. Também se pode utilizar um violão e com simples notas musicais, musicalizar as histórias, ajuda no apreço pela música e na compreensão da história ficando guardada na memória.

Roleta de Histórias

Em um papel resistente cortado em formato de círculo, desenhar algumas repartições em um formato de pizza, nessas divisões solicitar que as crianças desenhem uma situação ou um personagem que servirá como ponto de partida da história. Depois o professor acrescenta nessa roleta uma seta e de modo livre a criança ao girar a seta onde parar inicia a contação de histórias, pode se realizar com a colaboração de todos onde cada um conta uma parte da história criando-a de acordo onde parou em sua roleta.

Fotos da Família para contar Histórias

Solicite que as crianças levem fotos da família e com essas fotos contem histórias criando personagens com os familiares, podendo usar adereços para dramatizar e criar suas próprias histórias. Possibilitará à criança utilizar a criatividade através das fotos. Trabalhando de maneira colaborativa, pois terá que incluir outros colegas na história. Promovendo assim a

Massinhas de modelar que contam Histórias

interação, participação e criações de histórias de modo livre.

Utilizando as massinhas de modelar existente na escola, as crianças devem criar personagens, desenhos, objetos e com esses elementos o professor os inclui em alguma história, contando para os alunos essa história de modo bem criativo e dinâmico, pode se criar e reinventar histórias. E nesta prática também pode deixar a criança livre para construir e contar a sua história com as massinhas para os colegas da sala.

Histórias com Fantoques

Pode se utilizar os fantoches da escola ou criar fantoches com materiais recicláveis, criar novos personagens ou os existentes na história, cativa e prende a atenção das crianças, pois é algo novo. A utilização de fantoches leva as crianças ao mundo mágico da imaginação, é um momento prazeroso e lúdico.

Cartões de Histórias

Com apenas folha de sulfite, lápis de cor ou giz de cera é possível promover uma contação de histórias mágica. Dobre a folha de sulfite em quatro partes e corte fazendo com que essa folha vire quatro pedaços quadrados de papel, cada criança deve desenhar em seus quatro quadradinhos de papeis um personagem, um objeto, um animal, um alimento, etc. E com esses cartões a professora solicita que cada criança escolha um cartão e por meio deles criam-se novas histórias. A professora pode contar histórias com esses cartões e as crianças também em um momento livre de histórias.

Fonte: Autores (2020), adaptado com base em MARINHO (2016).

Essas são apenas algumas sugestões de práticas de contação de histórias que irá motivar e estimular, “educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade” (FÉLIX, 2015) os alunos desenvolverão o comportamento leitor. Considerando essas sugestões, são inúmeras as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula traz, para o desenvolvimento do comportamento leitor nas crianças.

Para que as crianças da Educação Infantil e das outras modalidades de ensino sejam leitores críticos, não basta apenas ensinar a ler. É preciso que o professor também tenha esse hábito e apreço pela leitura, assim o motivara e será espelho ao seu aluno pelo gosto da leitura, o ensinará que a leitura é algo prazeroso e positivo na sua vida, desenvolvem-se além do comportamento leitor diversas competências e potencialidades.

Dessa forma, utilizar a contação de histórias com diversos recursos e de diversas maneiras em sala de aula traz ganhos tanto para o aluno, que de certa forma será instigado à curiosidade, a imaginar e criar, quanto ao professor, que utilizará de uma prática mais prazerosa e agradável para as crianças promovendo uma aprendizagem significativa. Além disso, ampliará o contato das crianças com os livros e histórias, expandindo seu universo cultural e imaginário.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho teve seu desenvolvimento pautando-se nas pesquisas bibliográficas realizadas nas bases de dados mais conhecidas, por meio de buscas, análise e seleção dos trabalhos sobre a temática em estudo e também pela pesquisa de campo. Esse tipo de pesquisa tem por objetivo “observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos” (BARROS; LEHFELD, 2007, p.1). Na etapa bibliográfica buscou-se apresentar a importância e os benefícios da contação de história, o que ela proporciona e possibilita ao professor em sua prática pedagógica para a criança desenvolver o comportamento leitor. E na pesquisa de campo por meio de um questionário buscou levantar dados reais das práticas e concepções dos professores sobre a temática em estudo e que estivessem de acordo com a base teórica.

O questionário elaborado e estruturado para o levantamento de dados contou com questões em conformidade com os eixos da pesquisa, contendo assim 12 questões, sendo 6 questões objetivas e 6 dissertativas. Foi elaborado por meio do formulário Google e enviado em formato digital.

Os participantes da pesquisa foram 15 professores atuantes na Educação Infantil localizados em três escolas de um município de pequeno porte do interior de São Paulo, sendo professoras de escola pública da rede municipal, estadual e escola privada. Todos os dados coletados apresentaram resultados significativos, sendo considerados quantitativos e qualitativos por serem dados da realidade dos professores, onde ao final da pesquisa foram analisados e organizados para a elaboração da tabulação dos dados.

3.1 Procedimentos metodológicos

Levantamento de dados por meio da pesquisa de campo realizada em três escolas localizadas em um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, durante os meses de março a abril de 2020, organizando-se nas seguintes etapas:

Etapa 1: reunião de orientações para o levantamento, junto ao orientador, dos formatos e critérios da demanda dos participantes, escolas, e estruturas do questionário para pesquisa.

Etapa 2: primeiro contato com as escolas e professores por meio da internet em formato digital, com o intuito de apresentar a intenção da pesquisa.

Etapa 3: elaboração do questionário e aplicação; os questionários foram encaminhados às escolas, com o prazo de resposta pelos professores de cinco dias.

Etapa 4: análise dos dados, organização e tabulação final dos dados.

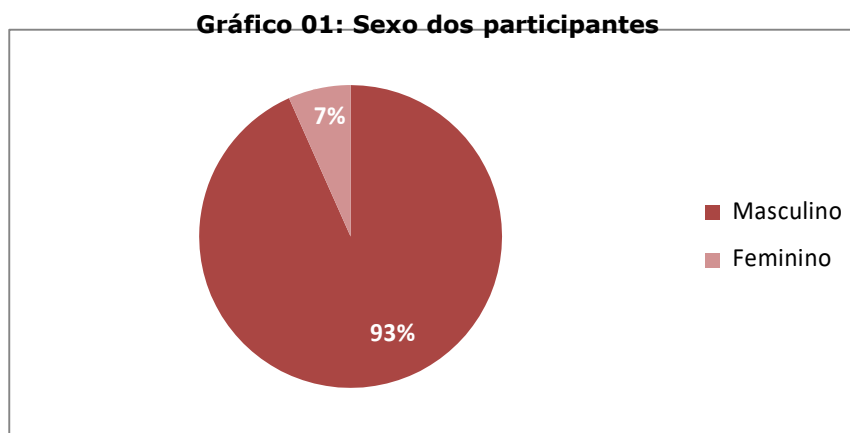
Ao final dessas etapas, realizou-se a descrição e discussão dos resultados coletados.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

A descrição dos dados organizados segue o modelo do questionário, dividindo-se em duas partes, a primeira fazendo referência ao perfil do professor com as questões objetivas e a segunda parte a concepção, e práticas dos professores com as questões dissertativas.

4.1 Dimensão 1: perfil dos professores

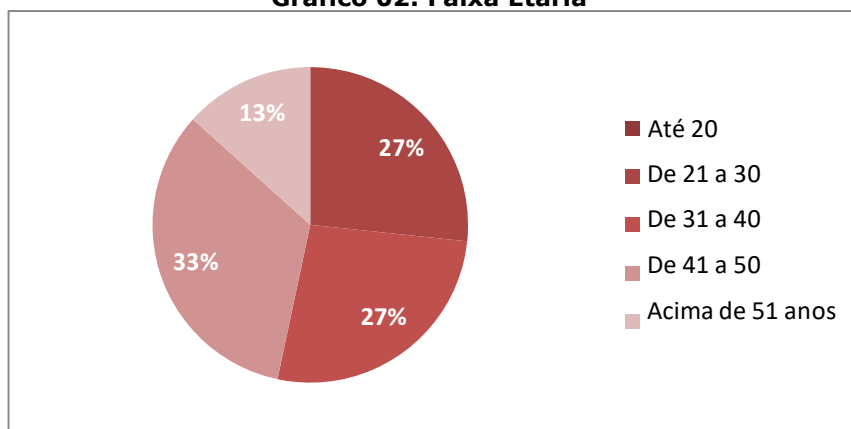
Grande parte dos participantes é do sexo feminino. Observe o Gráfico 1.



Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

De acordo com os dados (93%) dos participantes são do sexo feminino e (7%) é do sexo masculino. No Gráfico 2 será apresentada a faixa etária dos professores.

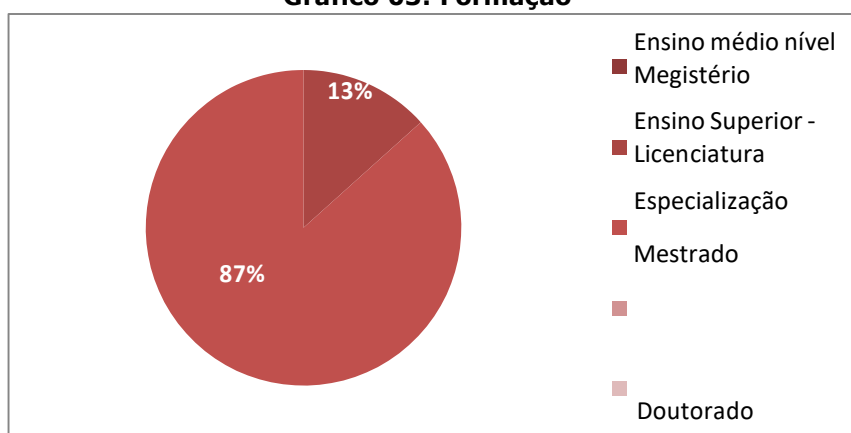
Gráfico 02: Faixa Etária



Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

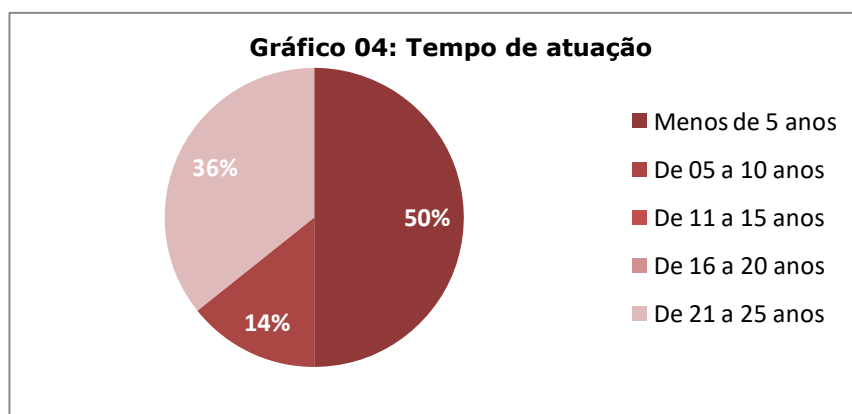
Segundo os dados, percebe-se uma variação na faixa etária dos participantes onde a maior parte deles esta entre 41 a 50 anos, e nas faixas etárias entre 21 a 30 e 31 a 40 percebe-se a mesma quantidade de participantes nessas faixas etárias. O Gráfico 3 apresenta a formação dos professores.

Gráfico 03: Formação



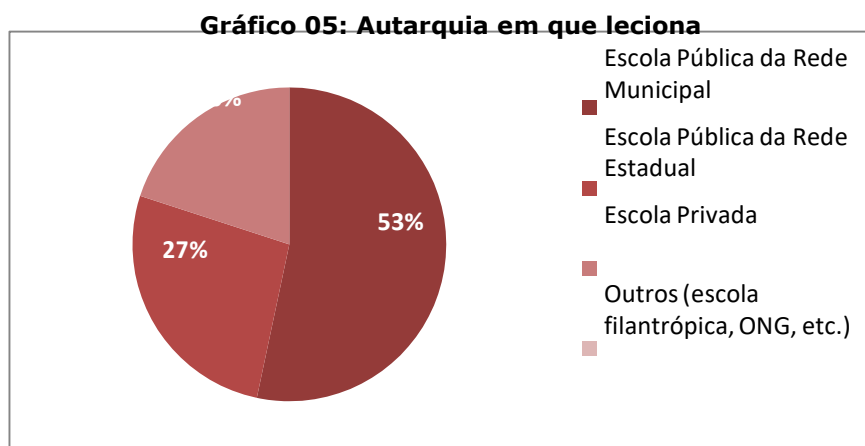
Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

Identifica-se que nenhum dos participantes tem formação em Mestrado e Doutorado, (13%) cursou apenas o Ensino Superior e grande parte dos participantes (87%) possuem pós-graduação. Com base nesses dados, percebe-se a busca dos professores por formação continuada com intuito de progressão na profissão e aperfeiçoamento em suas práticas. A seguir o Gráfico 4 apresenta o tempo de atuação no magistério.



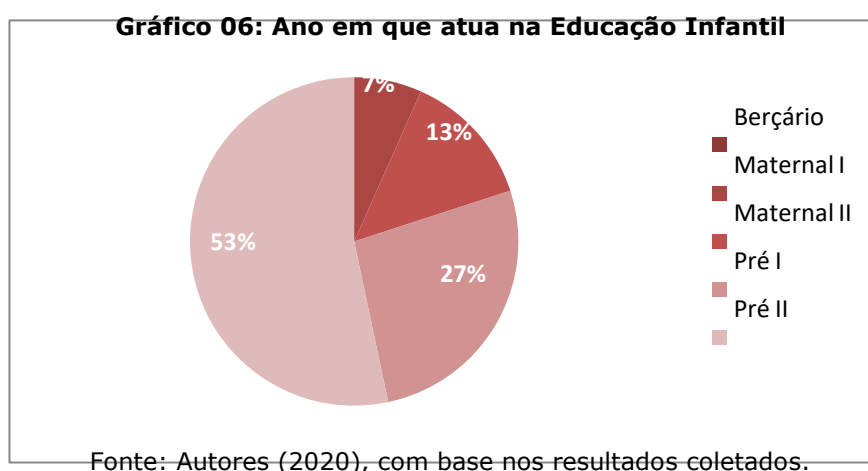
Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

A maioria dos participantes (50%) possui menos de 5 anos de atuação, em seguida (36%) dos participantes atuam mais de 21 anos. Diante desses resultados nota-se que grande parte dos professores são recém formados, e em seguida os demais tem um bom tempo de magistério e experiência. No Gráfico 5 define-se a autarquia em que os participantes lecionam.



Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

Dos participantes, 53% lecionam na Rede Municipal, 27% na Rede Estadual e 27% em Escola Privada. Alguns dos participantes trabalham em dois níveis diferentes, mas grande parte dos participantes trabalha em escolas públicas da rede municipal. O Gráfico 6 apresentará em que ano os participantes atuam na Educação Infantil.



De acordo com o gráfico, a maioria dos participantes (53%) lecionam na Pré Escola (Pré II), apresenta em seguida que (27%) atuam no Pré I, (13%) no Maternal II e apenas (7%) dos participantes atuam no Maternal I. Percebe-se que nos entrevistados nenhum atua na Creche (Berçário).

4.2 Dimensão 2: formação, concepções e práticas de contação de história

De acordo com os dados coletados por meio de um questionário, possibilitou-se obter dados relevantes para análise sobre a formação inicial dos professores, suas concepções e práticas de contação de história para o desenvolvimento do comportamento leitor. O Quadro 2 apresenta os dados coletados mais relevantes para a pesquisa de acordo com as perguntas e respostas dos participantes pelo questionário.

Quadro 2 – Formação, concepções e práticas dos professores

PERGUNTAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
Na sua formação inicial (graduação - licenciatura), havia na grade do curso disciplinas voltadas para a prática de contação de histórias? Em caso afirmativo, mencione quais foram elas.	Sim, na disciplina de Ensino de Língua Portuguesa; Literatura Infanto Juvenil; Disciplina específica não, o tema apareceu algumas vezes em disciplinas como, Fundamentos Metodológicos para Língua Portuguesa e Didática.
Você acredita que para o desenvolvimento do comportamento leitor das crianças na Educação Infantil, é importante a contação de histórias? Por quê?	Sim, a leitura é essencial na vida do ser humano, através da contação de histórias as crianças desenvolvem a fala, a interação, a imaginação, raciocínio, concentração, imaginação, linguagem verbal e estimulação do letramento, é essencial a prática de leitura desde o berçário. Com certeza o momento de leitura aflora a imaginação da criança e a estimula em querer ler para descobrir coisas novas, histórias que contribuem para a construção do conhecimento da criança e do seu desenvolvimento tanto como leitora quanto como ser humano, cidadão consciente. É Muito importante, pois a criança aprende por estímulos e a leitura e a contação de histórias estimula a formação do leitor competente. Desde cedo à criança já precisa ter contato com o mundo letrado e a contação de história proporciona essa interação de maneira lúdica e educativa. Espelhando-se no professor e ouvindo, vendo, presenciando as histórias, tendo contato com livros, exercita-se, além da imaginação, o gosto pela leitura. A contação de história é um instrumento muito importante no estímulo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, desperta o senso crítico e principalmente permite a criança sonhar. Influência de forma positiva no desenvolvimento social, emocional, e cognitivo da criança. Estimula a curiosidade, desperta o

imaginário. E também é uma preparação, um passaporte para a escrita.

Em sua opinião, quais benefícios a contação de histórias podem trazer para as crianças no desenvolvimento do comportamento leitor?

Através da contação de história a criança tem o estímulo da leitura, onde desperta sua imaginação, desenvolve conhecimentos morais e sociais, desperta o gosto pela leitura, desperta o lado lúdico, sendo está uma característica muito importante para o desenvolvimento, como criatividade, sendo crítico. Ajuda na observação, reflexão, memória são também sensações experimentadas pela criança ao escutar uma história. A contação de história auxilia na ampliação de repertórios da criança, e se bem estimulada de uma maneira lúdica pelas contações de histórias ela despertara o gosto pela leitura.

É muito importante, pois a leitura estimula a criatividade, a atenção e a imaginação da criança, como também auxilia na resolução de problemas da mesma.

Através da contação de história o professor desenvolve no aluno a capacidade de desenvolver sua linguagem verbal, raciocínio, e comportamento leitor. Aumenta o repertório cultural e linguístico Ele tornar-se criativo aprende a concentra-se, seu falar desenvolve-se, e a cada história aprende algo.

Qual outro meio você considera importante para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança?

Não só contar histórias, mas deixar o aluno fazer manuseios de livros.

Fantoches, teatros, o brincar de ler, quando a criança folheia o livro ela cria sua própria história de modo prazeroso.

Contação de histórias por meio de dinâmicas, teatros, encenações, o professor tem que abusar da criatividade, cativar a criança! Os pais também lerem livros em casa estimulará a criança no desenvolvimento do comportamento leitor. A música e a dramatização também auxilia o aluno a desenvolver o gosto pela leitura na criança.

Leitura de jornais, revistas, rótulos, textos de diferentes tipos de gêneros. Vídeos e filmes. Histórias em quadrinhos, leitura em diferentes espaços na escola. Acho muito importante a parceria entre a família e a escola.

Quais estratégias de contação de histórias você utiliza em sala de aula? Mencione-as.

Após contar a história, peço para que os alunos recontem isso faz com que eles se atentem mais na hora de ouvir, usa sua criatividade e adquirem amor pela leitura. Contação e leitura com livros, com potes decorados.

A antecipação quando mostro a capa e os alunos tentam descobrir como será a história. E contar uma parte por dia criando suspense para o que vai acontecer. Usar entonação e variar a voz de acordo com a personagem.

Cantinho da leitura, sendo um momento direcionado e também livre. Apresentações de teatro com as histórias dos livros para cativar e prender a atenção das crianças!

Leitura de histórias infantis, dramatização, contação com fantoches, contação com imagens, DVDs e CDs de histórias infantis, etc.

Fantoches, livros de pano, livros para banho, histórias pequenas com imagens grandes com texturas e sons.

Tenho cantinho da leitura onde a criança escolhe um livro para "ler" como atividade de passagem, momento da leitura feita por mim e livro viajante, quando a criança leva um livro para ler com os familiares.

Recursos visuais, modificar a fala, uso instrumentos para imitar sons.

Em círculo, onde todos possam ter contato com o contador da história e o livro; a entonação, mudanças na voz para proporcionar ênfase e engajamento no decorrer da história; a participação da criança em determinados momentos da história; também utilizo, quando possível, objetos para chamar mais a

atenção da criança. A criatividade é essencial na contação de história.

O ambiente deve ser agradável. Tenho na sala de aula, um canto de leitura, onde os livros ficam expostos em uma estante, e estes são de livre acesso das crianças. Quando terminam suas atividades, podem escolher um livre e um espaço na sala para a leitura. Tenho também uma caixa com livros que são para empréstimo. Uma vez por semana cada criança escolhe um livro, assina na frente do título do livro escolhido para levar pra casa, onde algum responsável fará a leitura pra criança. Quando a criança devolve o livro, temos um momento em que ela terá oportunidade de contar quem leu a história pra ela, como foi esse momento e contar a história para os amigos.

Pinóquio, através do lúdico, trabalhamos

Cite contos que você considera importante para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança. Justifique (Pelo menos 2).

conceitos importantes, como não mentir, obedecer às ordens dos adultos, chapeuzinho vermelho, reforça o princípio da obediência, não falar com estranhos, não seguir caminhos que não conhecemos não receber nada de estranho e não dar informações sobre nossa vida; Contos de fadas. Fábulas. O patinho feio para trabalhar a diversidade e bullying. A formiga e a cigarra. Para trabalhar deveres e consequências; Branca de neve, temos de ter cuidado com o que o outro nos oferece, pois a maldade e a inveja estão em todo lugar, e que o amor sempre vence; A lebre e a tartaruga, importância de não duvidar da capacidade de cada um; João e Maria enfatizando regras da vida real; Os três porquinhos (que ensina a não ser preguiçoso, a ser sempre família); A Princesa e o sapo (que mostra a sempre cumprir o que prometer); O patinho feio

- bullying e aceitação. Fábulas, pois tem várias lições. Cinderela- há a abertura para conversar sobre a inveja; Procura-se! Carlinhos Coelho, o ladrão de livros.

Os contos proporcionam as crianças, um grande prazer. Escutar história é um momento mágico de encanto, e incentiva a criança aprender a ler, é extremamente estimulante e positivo para o desenvolvimento do comportamento leitor das crianças.

Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

A aplicação do questionário aos Professores da Educação Infantil proporcionou para pesquisa subsídios relevantes e importantes para a elaboração do artigo, resultados claros de que a contação de histórias tem um grande papel na formação do comportamento leitor da criança e que os professores em sua formação inicial não tiveram preparos suficientes para sua prática pedagógica voltada a essa temática e trabalho. Através das análises, da organização e tabulação de dados, os resultados mostram que apenas (13%) cursou só o Ensino Superior e que grande parte dos professores (87%) possui algum tipo de pós-graduação. Nenhum dos professores investigados possui cursos em nível de Mestrado ou Doutorado, mas pela quantidade de professores que tem especialização percebe-se a grande procura desses professores em busca de novos conhecimentos, aprimoramento de suas práticas e progressão na profissão. As experiências desses professores investigados comprovam-se no tempo e atuação dos mesmos, grande parte (53%) atuando na rede municipal de ensino, e boa parte sendo (36%) lecionando a mais de 10 anos. Constatou-se que (50%) dos professores são recém-formados, pois atuam a menos de cinco anos na educação. Percebe-se que na formação inicial tiveram pouco contato com a prática de contação de histórias para o desenvolvimento do comportamento leitor, tiveram algumas disciplinas que apenas deram suportes teóricos e não práticos para sua atuação, mas que os professores com a busca de formação continuada utiliza a prática de contação de histórias com frequência, buscam diversas maneiras de tornar esse momento prazeroso para as crianças e o incentivá-los a leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo foi possível constatar que a contação de histórias para a formação do comportamento leitor na Educação Infantil é muito importante e os professores tem consciência disso. Essa didática propicia o desenvolvimento de forma geral, e para isso é necessário que os professores ampliem constantemente seus conhecimentos e mudem suas estratégias de trabalho de acordo com a necessidade de seus alunos, permitindo que eles

encontrem significado e possam aprender diariamente através das contações de histórias.

Por meio da pesquisa constatou-se que os professores investigados que atuam na Educação Infantil apesar de não terem uma base suficiente durante a graduação voltada à prática de contação de histórias, do desenvolvimento do comportamento leitor nas crianças, eles se dedicam e fazem de tudo para tornar o momento de contação de histórias um momento mágico e atraente utilizando de diversas estratégias e meios para cativar seus alunos sempre de forma lúdica para despertar nas crianças o gosto pela leitura.

Portanto, a pesquisa em seu teor e em conexão com os resultados da pesquisa de campo, demonstra a grande importância e o significativo papel que a contação de histórias na Educação Infantil promove no desenvolvimento do comportamento leitor, além de inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças na infância. Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão e ações pedagógicas dos professores, pois a temática em questão é de grande relevância para a educação, contribui para novas pesquisas e novas práticas pedagógicas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABENGER, R. **Como incentivar hábitos de leitura**. São Paulo, 2005.

BARROS; A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<file:///C:/Users/OEM/Downloads/caderno-apresentacao.pdf>>. Acesso em: 11 de abril 2020.

FÉLIX, M. I. V. **A importância das histórias na Educação Pré-Escolar**. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5672>>. Acesso em: 17 de fevereiro 2020.

FERNANDES, G. J. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas**. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

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

GUILHERME, D. **Qual é a diferença entre ler e contar histórias? Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3859/qual-e-a-diferenca-entre-ler-e-contar-historias>>. Acesso em: 10 de abril 2020.

JOLIBERT, J. H. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo 2008: Editora Ática.

LERNER, D. **É preciso dar sentido a leitura. Nova Escola: a revista de quem educa**. São Paulo, ed. 21, n. 195, set. 2006, p. 13-4

MACHADO, A. M. **A leitura deve dar prazer. Nova Escola: a revista de quem educa**. São Paulo, ed. 16, n. 145, set. 2001, p. 21-2.

MACHADO, M. B. **Ouvir, ler e imaginar: formação de comportamento leitor**. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/OUVIR%20LER%20E%20IMAGINAR.pdf>. Acesso em: 10 de abril 2020.

MARINHO, P. **10 maneiras de brincar de contar histórias**. Disponível em: <<https://www.tempojunto.com/2016/05/13/10-maneiras-de-brincar-de-contar-historias/>>. Acesso em: 05 de abril 2020.

SANTOS, M. C; SOUSA, R. K. M. A. **Contaçãõ de histórias: formação de alunos-leitores**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA18_ID1242_14032017203027.pdf>. Acesso em: 05 de março 2020.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 191 p.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Elaine Cristina dos Santos Soares – FAAG²

Renata Biem Henrique – FAAG³

RESUMO

O presente estudo analisou a importância dos jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático na educação infantil. A matemática é de extrema valia e utilizada rotineiramente durante toda a vida. Portanto, se desenvolvida desde pequeno é melhor conceituada e aprendida. Através das obras pesquisadas, averiguou-se que utilizando jogos como ferramenta de desenvolvimento educacional, sempre com um planejamento adequado e focado nos objetivos a serem alcançados, é efetivo a promoção da construção do conhecimento.

Palavras chave: Jogos; raciocínio lógico, educação infantil, matemática

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of games for the development of mathematical logical reasoning in early childhood education. Mathematics is extremely valuable and used routinely throughout life. Therefore, if developed since childhood, it's better conceptualized and learned. Through the researched works, it was found that using games as an educational development tool, always with an

¹ Artigo apresentado à Faculdade de Agudos, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

² Graduanda no curso de Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG, e-mail: elainecsoares33@gmail.com

³ Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG. Mestre pela Universidade de São Paulo. Pós graduada e graduada na Universidade do Sagrado Coração, e-mail: renata.henrique@faag.com.br

adequate planning and focused on the objectives to be achieved, it is effective to promote the construction of knowledge.

Keywords: *Games; logical reasoning, early childhood education, mathematics*

1. INTRODUÇÃO

Antigamente, a criança era vista e tratada como um mini adulto, não era considerado como indivíduo. Observando a história, percebe-se a transformação que a Educação sofreu no decorrer do tempo, o valor dado à educação infantil atualmente em nada se compara ao que foi no passado.

Nos dias atuais todas as crianças são amparadas pela Constituição Federal de 1988 que têm de garantir que a educação seja para todos, além de diversos eixos para a educação brasileira como a: BNCC - Base Nacional Comum Curricular, é obrigatória e unifica o que todos os alunos devem saber na rede de educação; LDB (Lei de diretrizes e bases) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, todas, são ferramentas que asseguram o direito à aprendizagem da criança.

A Educação Infantil é fundamental e essencial no desenvolvimento humano e social da criança. E a mesma foi reconhecida como as primeiras etapas da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases.

Visando isso, é preciso cuidar de todo o progresso que a educação alcançou, e buscar sempre o melhor desempenho para que os alunos alcancem seu desenvolvimento de maneira integral. Se a infância é a base da vida desse aluno e é nesse período que ele se desenvolve e interage com o mundo, é nesse momento que se deve integrar ludicidade para o aprendizado da matemática.

Desse modo, como fazer com que os jogos e as brincadeiras favoreçam o processo de ensino aprendizagem?

De acordo com Piaget (1975), o ensino tem de ser fundamentado na interação, troca e atividades que façam pensar e agir de acordo com as

situações apresentadas, sempre respeitando suas individualidades. É mais que só um jogo, são habilidades que serão desenvolvidas durante todo o processo.

Portanto, no primeiro capítulo abordaremos a estrutura básica da BNCC que assegura os direitos na educação infantil em concordância com Piaget (1998). Continuaremos no segunda capítulo seguindo a linha de pensamento de Piaget na visão de Carvalho e Pontes (2003) e Machado (2001), abordando a importância do jogo e das brincadeiras para a educação infantil, visando o desenvolvimento global da criança. Em seguida estudamos o conceito da matemática nos jogos e brincadeiras, tendo em foco que habilidades sócio matemáticas na educação infantil podem ser abordados de diversas maneiras e em diferentes momentos, adiante expomos sugestões de jogos e brincadeiras de maneira singela e objetiva para os educadores e pais que tem interesse no aprendizado da criança.

2. BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL

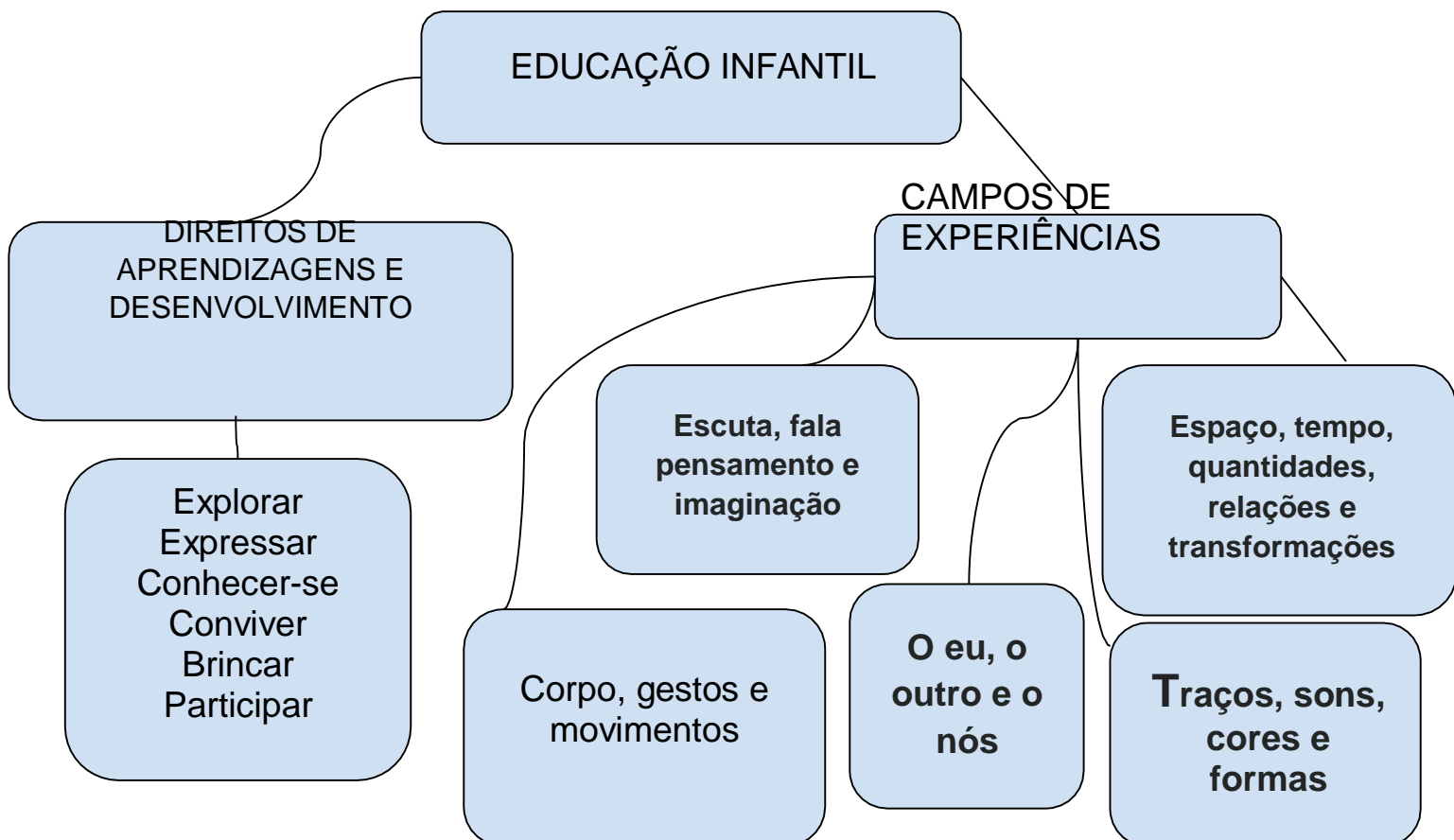
A educação infantil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, e foi definida como a primeira etapa da educação básica de 0 a 6 anos, desde Lei de Diretrizes e Bases em 1996.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 7)

A BNCC instituiu que todos os municípios organizem seus currículos escolares embasados nela. Essa resolução faz com que todo o aluno do país tenha as aprendizagens essenciais, apresentando conteúdos mínimos a serem trabalhados. O documento estabelece "competências gerais que orientam todas as etapas de ensino, competências específicas das áreas de conhecimento,

campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetos de conhecimento e habilidades”.

Estrutura básica que compõe a Base da Educação Infantil



Fonte: Ministério da educação

Portanto, a BNCC é a base da educação brasileira, ela assegura o mínimo da aprendizagem que a criança precisa vivenciar na escola. Ela é um norteador para planejamentos escolares.

Piaget (1998) diz que a ludicidade é o berço das atividades intelectuais, portanto é indispensável à prática pedagógica. Assim sendo, a BNCC segundo a Nova escola (2020) estipula seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles:

Conviver: com crianças e adultos, sendo grupos pequenos ou grandes, através da socialização, a criança amplia seu conhecimento de mundo e aprende a respeitar as diferenças de cada um.

Brincar: é brincando que a criança descobre o mundo, desenvolve imaginação, autonomia, conta histórias, reproduz vivências. O brincar é essencial para o desenvolvimento da criança.

Participar: a criança desenvolve autonomia ao participar das atividades propostas pelos educadores ou responsáveis, se posiciona no mundo, como por exemplo quando escolhe seus brinquedos.

Explorar: é o direito da criança ser sujeito do processo de construção é brincando que a criança descobre o mundo, desenvolve imaginação, autonomia, conta histórias, reproduz vivências. O brincar é essencial para o desenvolvimento da criança. Cultural em seus diversos modelos como: artes, movimentos, escrita, ciência e tecnologia.

Expressar: a criança pode se expressar, seus sentimentos, vontades, necessidades, dúvidas, hipóteses. Diferente de antigamente, a criança é vista como indivíduo e tem direito de se expressar com diferentes linguagens.

Conhecer-se: é o direito que a criança tem de construir sua identidade pessoal, social e cultural, se sentindo parte de uma sociedade.

E para assegurar tais direitos, a base se estrutura em cinco campos de experiência:

O eu, o outro e o nós: é esperado que as crianças se tornem aptas a valorizar sua própria identidade e ao mesmo tempo, a respeitar e reconhecer as diferenças dos outros.

Escuta, fala pensamento e imaginação: o objetivo desse campo são as experiências com cantigas, leitura, jogos cantado, brincadeiras de roda, conversas, entre outras.

Traços, sons, cores e formas: o objetivo nesse campo é incentivar as crianças a terem experiências por meio da intensidade dos sons e ritmos, descobrindo assim ações variadas de traços, cores e formas.

Corpo, gestos e movimento: o objetivo é mostrar as diferentes linguagens artísticas e culturais, como a música e dança, e seus diversos movimentos.

Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações: o objetivo é favorecer a construção das noções de espaço em situações estatísticas como: perto/longe, frente/trás, hoje/ontem/amanhã, antes/depois.

Deve se considerar, que a BNCC não entra diretamente em sala de aula, ela deve ser analisada pelos municípios, e cada município vai adequar à sua realidade social e cultura.

3. A IMPORTÂNCIA DO JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Piaget (1973) (...) a fase de zero a dois (0 a 2) anos, a criança conquista o mundo por meio da percepção e dos movimentos, o recém-nascido reduz-se ao exercício dos reflexos. O seu desenvolvimento é acelerado dando suporte para as suas novas 18 habilidades motoras como, por exemplo: pegar, andar, olhar, apontar entre outros. Ao decorrer deste estágio, os reflexos podem ser progressivamente substituídos pelos esquemas e somados aos símbolos lúdicos”.

O brincar é a maneira que a criança tem de comunicar e interagir consigo e com o mundo. É brincando que a criança atribui papéis, imaginam e apropriam-se de conhecimentos. Ela representa por meio das brincadeiras diferentes situações vividas, assim, reelabora conhecimentos, significados e sentimentos.

De acordo com o entendimento de Carvalho e Pontes (2003, p. 48), a criança constrói sua personalidade ao brincar:

A brincadeira é uma atividade psicológica de grande complexidade, é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. A brincadeira enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar; amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque o faz desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens.

À vista disso, os jogos são ferramentas essenciais para melhor aprendizagem do aluno. Através deles, as crianças aprendem o respeito às regras, ao outro, esperar sua vez, desenvolve socialização, comunicação, argumenta, questiona.

Segundo Machado (2001, p.25):

[...] para progredir a criança precisa ser respeitada e sentir-se ouvida. Para que também aprenda a ouvir, a criança precisa antes de ser ouvida [...] mas sem ser atropelada. Presença e disponibilidade por parte do adulto constroem o laço afetivo, mas é preciso ter claro que cada brincadeira é uma busca; uma interferência direta pode impedir que a criança faça suas descobertas e domine dificuldades.

Existem diversos tipos de jogos que diferem de idade e níveis de conhecimento, podendo ser de uma área específica ou não. Os jogos devem ser usados como recursos para agregar no planejamento, deve ter objetivos a serem alcançados. O professor como mediador do aprendizado, precisa saber quais as dificuldades e potencialidades de seus alunos, usando os jogos a favor do conhecimento.

Na educação infantil, as habilidades desenvolvidas são inúmeras com os jogos, pois as crianças estão em fase de desenvolvimento. Um jogo da memória de animais por exemplo, o objetivo é desenvolver raciocínio e memória, entretanto, também desenvolvemos movimento de pinça para pegar a figura, conhecimento dos animais, conceito de grandeza, cores, habitats, além de ampliação de vocabulário, interação do aluno com o professor e com os colegas.

Logo é notório que as funções dos jogos e brincadeiras na educação infantil é de imensa valia para o conhecimento e desenvolvimento, e se usado com um objetivo a ser alcançado, o aprendizado tende a ser efetivo e significativo.

4. O JOGO E A MATEMÁTICA NO RACIOCÍNIO LÓGICO

Dentro do campo de experiência que a BNCC assegura para o ensino, a matemática se encontra especificamente em “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações”. Portanto, são habilidades que precisam ser trabalhadas desde a educação infantil, e não somente no ensino fundamental. É na educação infantil que são inseridos contextos como: conhecer os números se familiarizando com eles; contagem; noções de quantidade: muito e pouco; noções de grandeza: grande e pequeno, maior e menor, leve e pesado; noções de tempo: ontem e hoje, noções espaciais: longe e perto, frente e atrás, em cima e embaixo.

Agranionih e Smaniotto (2002), afirmam:

[...] uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas. (AGRANIONI; SMANIOTTO, 2002, p. 16).

Habilidades que serão desenvolvidas através do lúdico, com brincadeiras, histórias e músicas. O professor precisa ser o mediador desse aprendizado, enxergando a criança como um ser em formação.

De acordo com o dicionário, o jogo é: “Jogo jo. go (ô) sm. 1. Ação ou efeito de jogar. 2. Atividade física ou mental, geralmente coletiva, determinada por regras que definem ganhadores e perdedores. 3. Brincadeira, passatempo. [...]” (XIMENES, 2001, p. 517). Portanto, o jogo no ensino matemático faz com que a criança se sinta bem ao aprender, não tendo medo dos erros ou falhas, fazendo com que ela se expresse livremente. Além da melhor compreensão do contexto trabalhado.

4.1 Alguns jogos que podem ser usados na educação infantil

Quadro 1 - Desenvolvimento das competências socioemocionais

Jogos	Instruções	Objetivos matemáticos alcançados
Amarelinha	O jogo de amarelinha pode ser ensinado para crianças de qualquer idade, dependendo da idade é necessário adaptação, contudo, o conceito pode ser aprendido ainda por crianças pequenas	<p>Conhecer e familiarizar-se com os numerais</p> <p>Contagem de 0 a 10</p> <p>Esperar sua vez</p> <p>Noção espacial (dentro e fora)</p> <p>Sequência numérica, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático.</p>
Boliche	O jogo de boliche também pode ser feito com crianças pequenas	<p>Compreensão de regras</p> <p>Conhecer e familiarizar-se os numerais</p> <p>Noção de trabalho em equipe</p> <p>Estratégias em grupo</p> <p>Construção de conceitos como subtração</p> <p>Noção de espaço e força</p> <p>Noção de quantidade.</p>
Dominó	Feitos com caixa de leite esse jogo pode ser feito com crianças a partir dos 4 anos podendo ser adaptado a realidade da turma. Pode ser separado grupos de 4 crianças, que primeiramente serão apresentadas às peças para explorarem e conhecerem. Após são apresentados as regras do jogo: esperar a sua vez, colocar a peça que o jogador	<p>Atenção e foco</p> <p>Estratégias para o jogo</p> <p>Observação por cor, forma e quantidade</p> <p>Aprender a disputar com respeito</p> <p>Respeito a vez do outro</p>

	tem em mãos encaixando com as peças da mesa. Caso não tenha a peça é preciso passar sua vez	
Quebra-cabeça	Existem diversos tipos de quebra-cabeças, diversificando em formas, cores e dificuldade. Pode ser comprado ou construído de acordo com o objetivo a ser alcançado	Raciocínio lógico Resolução de problemas Concentração Formas e cores
Blocos de montar	Feito para crianças de todas as idades. Existem blocos grandes e pequenos, feitos de diversos materiais como e.v.a e madeira, além dos famosos “legos”	Criação e invenção Conceitos de grandeza Conceitos de espaço Cores e formas Raciocínio lógico Concentração Resolução de problemas
Pescaria	O jogo é usado na maior parte em época junina, contudo, pode ser usado em qualquer outro momento nas aulas. Os materiais podem ser reciclados e produzidos pelos próprios alunos, isso traz mais significado para as crianças, quando elas fazem parte de todo o processo	Noção espacial Respeito ao outro Esperar sua vez Trabalho em equipe Contagem Fazer a separação por meio de comparação (diferentes e iguais)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

5. JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

A tecnologia está cada dia mais presente no cotidiano da humanidade. Por meio dela as pessoas se comunicam, se conhecem, criam laços afetivos e amizades. Isso não é diferente na vida das crianças, que a cada dia fazem uso da tecnologia para acesso a vídeos e jogos.

Para tanto, alunos e professores devem estar motivados e receptivos para a utilização dos jogos digitais enquanto recurso educacional para atingir seu propósito enquanto objeto de aprendizagem. Os jogos digitais educativos, portanto, têm o objetivo de garantir a motivação, sobretudo em exercícios rotineiros e cansativos de uma determinada disciplina, por exemplo, em língua portuguesa.. Desse modo, os jogos digitais educativos podem representar um recurso no sentido de tornar tais atividades mais agradáveis (EBNER E HOLZINGER, 2007, p.3).

Referente a isso, não pode se ignorar a importância do ensino ao uso da tecnologia às crianças, é preciso orientação aos alunos quanto ao seu uso e ensinar algo novo. É preciso que a educação e seus mentores acompanhe a evolução tecnológica que o mundo está vivenciando.

Os jogos eletrônicos trazem estão cobertos de benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades sociais, culturais e cognitivas. Inserindo a tecnologia na vida escolar desde pequeno, o aluno aprende a utilizar desses recursos de maneira natural.

Para que o ensino aconteça, a escola tem de disponibilizar o recurso para uso. O professor precisa de um planejamento de acordo com a realidade vivida, verificando se a escola disponibiliza de recursos tecnológicos como computadores, tablets ou smartphones, ou mesmo um laboratório de informática para programar suas aulas.

Conforme (Prieto et al, 2005), os Jogos Digitais Educacionais:

devem possuir objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo (PRIETO ET AL., 2005, p. 10).

Atualmente, existem diversos jogos criados em prol da educação com parcerias de pedagogos e psicólogos, também jogos comuns e aplicativos, que tendo a intervenção do professor trazem aprimoramento da forma de aprender.

Os recursos eletrônicos também podem ser usados por pais e responsáveis, quando identificado uma dificuldade, com o apoio do professor pode ser criado um plano de ação para reforço em casa. Esses recursos trazem diversão, empatia, respeito, resolução de problemas, comunicação e socialização para o aprendizado.

É evidente que os jogos eletrônicos devem ser usados com objetivos a serem alcançados e sempre supervisionado por um adulto, principalmente na educação infantil, que são crianças pequenas, mas engajadas no conhecimento, não tendo discernimento muitas vezes ao perigo que a rede pode trazer.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos feitos, evidencia -se a importância que a ludicidade tem no aprendizado na educação infantil, é brincando que as crianças se descobrem como indivíduos, reproduz vivências e assimilam o faz de conta a vida real, fazendo com que o aprendizado tenha significado, tornando seus conhecimentos construídos em uma base sólida, levando todo o aprendizado por toda a sua vida.

Portanto, o professor como mediador do conhecimento, pode usar diversos recursos no ensino da matemática, podendo ser brincadeiras, jogos, faz de conta, recursos eletrônicos ou feitos pelos próprios alunos.

As opções são imensas e diversas, cabe ao educador querer aplicar em suas aulas, sabendo de seus objetivos com intencionalidade sobre as dificuldades e ganhos de tais recursos para o seu ensino.

Aprendizado que é assegurado por lei, como direito que todas as crianças têm para aprender brincando e explorando, fazendo descobertas e se colocando como indivíduo mundo, expondo seus sentimentos e fazendo amigos, fazendo

escolhas, sendo criança, criando uma base para receber conhecimento e desenvolver habilidades durante a vida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRANIONI, N. T.; SMANIOTTO, M. **Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível**. Erechim: Edifapes, 2002.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. **Brincadeira é cultura**. In: A.M.A. Carvalho;C.M.C. Magalhães, F. A. R. Pontes; I. D. Bichara (Orgs.). Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca.(pp.15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**.Brasília. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de março de 2020

EBNER, Martin e HOLZINGER, Andréas.(2007) **Successful implementation of usercentered game based learning in higher education: An example from civil engineering**. In: Revista Computers & Education, nº 49.

MACHADO, Marina M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais**. 4ª ed., São Paulo, SP: Loyola, 2001.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular , Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em 10 de abril de 2016

PRIETO, Lilian Medianeira et al. **Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais**. Renote: revista novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.10, maio 2005. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a6_seriesiniciais_revisado.pdf >.Acesso em: 20 de Julho 2016.

TREVISAN, Rita **O que são os campos de experiência da Educação Infantil**. Nova Escola Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil>. Acesso em: 08, maio e 2020.

XIMENES, Sérgio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Ver. E ampl. Sérgio Ximenes.São Paulo: Ediouro, 2001.

A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS FAMILIARES NA PRIMEIRA INFÂNCIA, REALIZADO NO PROGRAMA CRIANÇA FELIZ NO MUNICÍPIO DE AGUDOS

BIANCA APARECIDA MARTIN XAVIER – FAAG¹

DANIELE ONDINA BERCIO RODA – FAAG²

RENATA BIEM HENRIQUE – FAAG³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo mostrar a importância de uma primeira infância bem estimulada, onde a criança de baixa vulnerabilidade social tem a chance de se sobressair através de programas sociais, como o Criança Feliz e outros programas que favorecem o desenvolvimento integral, e ocasionam um contato maior com a família. Além de mostrar através da pesquisa de campo, relatos e de vivência o quanto é importante a relação de afetividade entre o cuidador e o cuidado. O principal objetivo é mostrar a real importância da afetividade na vida de uma criança, poder trazer os benefícios além da afetividade, de como o ser humano pode se desenvolver de forma intensiva se bem estimulado, tornando-se assim um adulto mais seguro.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Desenvolvimento; Primeira Infância; Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

This article aims to show the importance of a well-stimulated early childhood, where the child of low social vulnerability has the chance to excel through social programs, such as the Criança Feliz and other programs that favor integral development, and cause a greater contact with the family. In addition to showing through field research, reports and experience how important is the relationship of affection between the caregiver and the care. The main objective is to show the real importance of affection in a child's life, to be able to bring benefits beyond affection, of how the human being can develop intensively if well stimulated, thus becoming a safer adult.

KEY WORDS: Child; Development; Early Childhood; Social Vulnerability.

1 INTRODUÇÃO

¹ Aluna do Curso de Pedagogia.

² Aluna do Curso de Pedagogia.

³ Docente do curso de Graduação da Faculdade de Agudos - FAAG. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar e especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração – USC, e mestre em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo – USP. E-mail: renata.henrique@faag.com.br

O Programa Criança Feliz é um dos programas de estimulação na primeira infância assim como o PIM entre outros já existentes que consiste em realizar visitas domiciliares com profissionais capacitados e treinados que já possuem contato na área da educação ou assistencial, na sua maioria estagiários de pedagogia para realizar um trabalho de estimulações motoras, cognitivas e sociais.

O programa PCF lançado em outubro de 2016 começou a ser utilizado em alguns municípios. Já em 2017 deu início aos trabalhos na cidade de Agudos, especificamente é um programa de origem social, ele está situado no CRAS da cidade de Agudos, em um dos bairros com o maior número de famílias carentes e em vulnerabilidade social.

Sendo público alvo crianças de zero a três anos que são beneficiárias do auxílio bolsa família, a iniciativa do trabalho tem como objetivo a aproximação da criança com o cuidador através de atividades e brincadeiras que proporcionem um amplo desenvolvimento e auxiliam a família de forma simples a dar continuidade desse no cotidiano com brincadeiras, atividades lúdicas.

Os programas sociais de maneira indireta servem para que as crianças de baixa vulnerabilidade possam ter uma relação com os demais setores da cidade, como saúde, educação, entre outros. Assim, podemos dar mais ênfase no real problema da criança.

A importância do vínculo afetivo na primeira infância é essencial para o desenvolvimento da criança, para que se torne um adulto de sucesso, o carinho e a atenção é o principal elo entre pais e filhos, a família tem a função de acalantar essa criança ,o contato familiar, principalmente quando bebê, se cheios de estímulos positivos , e demonstrações de carinho e afeto podem estimular o cognitivo deles, além do desenvolvimento físico e social, constrói a partir desses contatos uma linguagem familiar própria.

O vínculo afetivo começa no ventre, onde a criança recebe estímulos, no olho no olho na hora da amamentação, no simples tomar banho. Assim o desenvolvimento cognitivo dessa criança pode ocorrer de maneira mais eficaz, Saltini (1992) diz que a mãe tem que ser suficientemente boa, ele explica que uma boa mãe buscar proporcionar ao filho uma sensação total de bem-estar, que vai sendo subtraída aos poucos para a criança se acostumar ao fato de que nem sempre será daquela forma. Deste processo o mecanismo da inteligência começa a trabalhar na criança criando o abstrato.

Foi possível identificar que a importância da mãe é suficientemente boa para criar uma ilusão de que o bebê está bem, e depois ela cria oportunidades e passando da fase do prazer para a fase da realidade. Ilusão onde a criança vai usar de habilidades para recriar o subjetivo.

Este artigo aborda a criança e o seu contexto familiar com base em diversos autores como Saltini, Piaget e Vygotski.

O primeiro capítulo com base em Vygotski, Piaget e Wallon mostra o desenvolvimento da criança através dos estímulos familiares e a sua importância no desenvolvimento integral.

O segundo capítulo, mostra de forma geral o trabalho realizado nos programas de primeira infância, especificamente o Programa Criança Feliz.

O terceiro capítulo mostra a vivência das pesquisadoras em campo, sendo observado as atividades realizadas, processos internos e administrativos.

2 A CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O desenvolvimento da criança começa ainda no ventre da sua mãe, nos primeiros meses de gestação, a mãe pode estimular a criança com sua voz, e a cada fase da criança um estímulo diferente, e assim a criança bem estimulada acaba se tornando um adulto com chances de estabilidades sociais, econômicas e emocionais.

Tudo o que aprendemos por meio de experiências e estímulos na primeira infância perduram por toda vida. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. (VYGOTSKI, 1996, p. 264)

Para Vygotsky (1996), os estímulos são primordiais para que a criança se desenvolva a partir do descobrimento da gravidez em diante, para que essa criança se torne um ser-humano bem-sucedido.

Segundo Wallon (2007), sua teoria da psicologia genética origina-se do estudo do desenvolvimento infantil.

Os processos psicológicos têm a teoria orgânica e a teoria biológica, mas que só podem ser compreendidos quando consideramos as maneiras pelas quais as influências socioambientais interagem com esses processos. Seu método de estudo considera a origem orgânica e as origens sociais influenciadoras no desenvolvimento psíquico da criança. Ele acredita que não pode haver psiquismo sem um equipamento orgânico que o comporte, logo a nossa mente trabalha com estímulos, nós nos desenvolvemos na independência entre fatores genéticos e sociais.

A criança não tem um desenvolvimento contínuo, ela é marcada por conflitos, são resultados do sistema nervoso que vai amadurecendo com meio social, onde a criança começa a conhecer situações novas em seu cotidiano.

Ainda nessa teoria, Wallon (2008) acredita que a inteligência se desenvolve após a afetividade, estabelecendo certa relação de conflito, por isso o interesse no que não gostamos é menor do que nas coisas que gostamos de fazer.

Para Vygotski a psicologia deveria consistir na ciência capaz de explicar como as características singulares humanas, os processos psicológicos, são produzidos a partir das relações sociais, isto é, do convívio com outros indivíduos da espécie humana, capazes de elaborar cultura e fazer história. (ZANELLA 2001, p. 74).

Ao nascermos a necessidade de dependência total caracteriza emotividade. Não podemos confundir afetividade com amor. Afetividade significa, coisas que nos afetam, como lembranças, cheiros, fome e a capacidade de nos sentirmos afetados de forma positiva e negativa, destacando ainda que nessa fase as atividades motoras são primordiais para a relação da afetividade, pois através de gestos e expressões faciais que o bebe demonstra afetividade.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

Já Piaget (1975) divide o desenvolvimento afetivo entre:

Afetivo instintivos e perceptivos, intuitivos normativos e ideativos. Para o Programa Criança Feliz, as fases mais importantes são as instintivas, perceptivas e intuitivas.

A criança na fase afetiva instintiva é acometida por tudo que acontece na vida a partir da gestação, quando ela nasce, o choro é o ponto crucial na espontaneidade ao reconhecer o cheiro, a voz da mãe, a manifestação da criança é afetiva, e suas manifestações se tornam cognitivas, na tentativa de ultrapassar seus limites.

Já os afetos intuitivos se correspondem no período pré-operatório, estão ligados a fantasia e a intuição. Onde a criança ao falar de suas fantasias estabelece contexto social e afetivo daquela vivência.

A partir desses e demais autores que o projeto é embasado, na leitura de vários artigos, livros, comprovando teorias na prática, que seguimos na evolução do mesmo, as nossas crianças com baixa vulnerabilidade social. As estagiárias

conseguem chegar e ganhar a confiança e ensinar de maneira subliminar como desenvolver aquela criança com objetos que tem ali mesmo ao seu redor.

3 O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ

O Criança feliz atua na evolução da criança através dos vínculos afetivos e aprendizagens, as crianças começaram a ser notadas e assistidas a partir do século XVIII, a criança era vista como adulto pequeno, e suas atividades eram como a de um adulto “normal”. Não existia nenhum censo comum ou uma teoria de que a criança tinha que ter infância, brincar para aprender, não existia esse tipo de pensamento.

Segundo Ariès (1978), as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas na forma como eram vistas, como na participação de conversas; os adultos não tinham o menor pudor quando se refere às conversas vulgares, perto deles.

A infância a partir da idade moderna começa a destacar-se através do conceito de família, sociedade, educação, comportamento afetivo, escola, arte, trabalho, elementos da família como pai, mãe, e até mesmo da Igreja que começa a aplicar a educação religiosa para as crianças da época, dando origem a infância moderna.

Até o fim do século XVII há ausência de sentimento de infância, por um lado a escola substitui a aprendizagem como meio de educação, a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. (ARIÈS, 1978, p.195.).

Já nos dias atuais a criança é a protagonista da sua história, o indivíduo interioriza (sua base), cultura, história, ação, isso acontece de fora para dentro, com isso se desenvolve. Vygotsky divide seu desenvolvimento em 3 fases, a primeira infância (0 a 3 anos), infância (3 a 10 anos), adolescência (10 a 17 anos).

A maior característica da primeira infância é a comunicação emocional direta, aquela em que o adulto é a peça central desses quebra-cabeças onde o vínculo é moldado. A criança carrega todas as premissas culturais para o seu desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal possui um aspecto importante no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no ambiente organizacional. Em relação ao ensino refere-se essa importância a oportunizar pessoas mais experientes a se desenvolverem no sentido metodológico da transmissão do conhecimento e em relação à aprendizagem; o indivíduo ao se interar com outras pessoas potencializará suas capacidades profissionais. (PAULA, FILHO e CERQUEIRA, 2014, p. 5).

O programa Criança Feliz, parte exatamente deste ponto de vista, ajuda o cuidador a estimular a criança, com isso as visitadoras usam ações educativas,

mostrando aos seus cuidadores como fazer essas estimulações. O que são prioridades neste momento, o mais importante a ser explorado, com elas são contato visual e tátil, ler e contar histórias, explorar a linguagem, relações de comunicação como canto, usando sempre os objetos que tenham ao alcance.

Já na atividade objetual manipulatória, a criança assimila o que você apresentou para uso, ela divide-se em três momentos.

Primeiro momento: uso indiscriminado, que nada mais é do que a criança amassar, morder, jogar no chão.

Segundo momento: é a formação específica do objeto, ela associa os objetos, como por exemplo, você dá a ela um pente e ela penteia o cabelo, isso quer dizer que seu objetivo foi alcançado.

Terceiro momento: A criança já tem o livre arbítrio para usar esses objetos, fazendo com ele uma ação social.

As visitadoras têm essa função de poder ajudar o cuidador a estimular as atividades educacionais, por isso essas normalmente são estagiárias do curso de pedagogia, onde a formação faz toda a diferença e colocam na prática a teoria de sala de aula.

4 A VIVÊNCIA E A EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA CRIANÇA FELIZ

Através da observação foi possível entender a realidade do programa na cidade de Agudos, que começa com o planejamento da equipe entre supervisores e estagiárias para determinar o tema e qual objetivo é desejado alcançar em determinado período de tempo, ressaltando que o propósito do programa já tem especificações gerais na qual define qual o foco, em seguida é determinado por idade, e adaptado conforme a deficiência e dificuldades da criança, com foco em atividades que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social e que o cuidador possa interagir com a criança, atendendo a outro foco muito importante, a do vínculo no âmbito familiar.

Entre materiais disponibilizados pelos idealizadores, há um conjunto de formulários a serem feitos com as famílias com informações sobre a sua casa, e os moradores delas, profissão, religião e outras, há também uma ficha de avaliação inicial, na qual o estagiário através da realização das atividades observa o que a criança consegue realizar sozinha, com ajuda e o que ainda não consegue realizar, fichas periódicas na qual vão analisando o desenvolvimento dessa criança, e nas

últimas semanas de visitas a ficha de desenvolvimento final, que demonstra todas as habilidades que a criança adquiriu com as estimulações naquele período de tempo. Por meio dessas fichas é possível verificar a importância e a eficácia de todo esse trabalho.

Com um público carente e de vulnerabilidade social, a melhor forma de atividades seria que os brinquedos e atividades fossem feitos pelas famílias mesmo, com materiais recicláveis, que é acessível e disponível para todos, além da confecção das atividades, era possível depois brincar várias vezes.

Há uma verba que vem diretamente do governo federal destinado à compra dos materiais e capacitação da equipe, desse valor uma parte era separado para realizar encontros entre as famílias em centros comunitários ou no CRAS para a socialização, troca de experiências entre elas e momento de lazer, festas como dia das crianças, dia das mães, páscoa, tudo devidamente programado antes com um cronograma anual. As capacitações eram realizadas com temas voltados à educação, ludicidade, sendo agregados muitos conhecimentos e novas técnicas para a equipe.

O programa em todos os municípios conta com a integração de demais setores, como a assistência social, saúde, educação entre outros, fortalecendo a intersetorialidade e ajudando essas famílias de forma ampla. Com a parceria no setor da assistência social, é ela quem fornece os primeiros dados da família como nome completo da criança e do cuidador, endereço, idade, podendo assim avaliar os critérios e verificar quem tem direito a participar. Então é realizado o trabalho de busca ativa dessas famílias para apresentar o projeto e mostrar a importância da participação, um documento já fornecido nos materiais, o aceite, no qual as estagiárias preenchem com os dados e recolhem assinatura do responsável para efetivar a participação. Dando início ao processo de adaptação dessa criança, começando as visitas iniciais de forma mais rápida para o reconhecimento tanto da estagiária com o local e a família, e a criança com a estagiária e uma situação diferente da sua rotina, um processo de adaptação assim como quando ela começa a ir à escola.

Com o pouco tempo da realização desse trabalho no município, algumas famílias ainda não conheciam o projeto, por ser pouco divulgado e estendido apenas para as crianças que recebem o auxílio do bolsa família e o BPC, há em vista futuramente a possibilidade que essa regra seja mudada para o atendimento ser realizado com todas as famílias que possuírem Cadastro único no Centro de Assistência social do município. Como as visitas são realizadas dentro da casa dessa

criança, a família fica receada em abrir as portas e mostrar a sua realidade, há mães que acham que as visitadoras estão indo para fiscalizar e fazer possíveis cortes e mudanças no recebimento do auxílio, por isso é importante lembrar que existe uma ligação em diversos setores, porém isso não permite que um interfira no outro de forma negativa.

Após um ano de funcionamento e estratégias, junto com o apoio da prefeitura e assistência social foi possível desenvolver o projeto com ampliação no distrito de Agudos, Domélia, que devido a distância e por ser uma zona rural foi preciso adaptação de todo o plano e as visitas realizadas. Em Domélia também houve a dificuldade de aceite da parte da família, por receio de fiscalização e interferência, aos poucos foi possível ganhar a confiança dessas famílias e realizar atividades na qual proporcionaram momentos de interação entre a criança e o cuidador.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados podem ser apresentados em:

5.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi aplicada com um questionário para o cuidador responder, na casa de cada uma das famílias, com a permissão e aceite prévio, em horário marcado.

5.2 Instrumento utilizado

O instrumento utilizado foi uma pesquisa aplicada com perguntas a respeito da participação do programa, progressos alcançados, capacidades adquiridas pela criança e os benefícios que trouxe em geral à família.

5.3 Participantes

A pesquisa foi realizada com o principal cuidador da criança, podendo ser ela mãe, pai, avó ou tia, a pessoa que passa maior parte do tempo. Foram entrevistadas no total dez famílias participantes do programa.

5.4 Análise

As famílias não conheciam o programa da cidade e nem de outra região.

Foi possível analisar as melhoras de acordo com as informações dadas pela família, sendo elas em aspectos cognitivos, motores e sociais.

A realização da pesquisa teve como objetivo identificar se o programa foi eficaz e em qual especificidade a criança se desenvolveu, e se houve uma melhora no âmbito familiar.

Porém dessas dez famílias, seis relataram que sua criança teve um desenvolvimento mais rápido e adquiriram habilidades nos aspectos cognitivo, motor e também no social, outras quatro perceberam que houve avanços mais na parte de socialização do que nas outras.

Os resultados são positivos e os cuidadores conseguem ver claramente a importância e eficácia do trabalho realizado.

Concluimos que tanto em estudos realizados sobre o tema e nas discussões com as famílias, o programa vem fazendo a diferença nos aspectos citados anteriormente, promovendo o bem-estar social, sendo o programa um facilitador com a sua intersectorialidade promovendo auxílio as famílias de modo geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o Programa Criança Feliz é um assertivo do Governo Federal, onde a maior exaltada é a criança e o bem-estar de sua família, que proporcionar a essas, a beleza de poder estar em um seio familiar mais reluzente as dificuldades delas, onde as estagiárias fazem parte de suas vidas, ajudando-as e tornando-as capazes de suprir todas as necessidades adquiridas, para acalantar e estimular, poder agir assim que necessário de maneira benéfica para com os seus.

Direcionando os olhares para cada desenvolvimento dessa criança sendo ele físico, intelectual, motor, social ou emocional, buscando ferramentas necessárias para que junto ao cuidador o desenvolvimento dela seja completo, auxiliando quando necessário, utilizando dos poderes acessíveis para que essa criança possa garantir todos os seus direitos perante a sociedade, assegurar a intersectorialidade, onde ela vai poder contar com a ajuda de todos os setores da cidade.

A finalidade não é ensinar os pais como devem educar seus filhos, mas de forma pedagógica poder ajuda-los na estimulação, necessidades específicas e singulares de cada criança, através de atividades desenvolvidas especificamente, priorizando as dificuldades delas sempre, levando em consideração seus aspectos essenciais.

Considerando as informações obtidas durante esse processo de estudo podemos constatar importantes aspectos: Há uma melhora completamente visível na aprendizagem da criança, podemos perceber também a melhora do cuidador diante de certos acontecimentos cotidianos, o quanto a afinidade das estagiarias com as famílias, a confiança com que elas a tratam, o desabafar está entre elas, saber que existe alguém para ajuda-las.

Conclui-se que o presente artigo tem como objetivo mostrar que o programa na cidade de Agudos é eficaz e ajuda a transformar vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

PAULA, Jussara de; FILHO, Adair Marques; CERQUEIRA, Leandro Moura de. **A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como elemento de otimização das competências profissionais em organizações que compõem o arranjo produtivo de confecções de Jaraguá-Goiás**. Jaraguá: [s.n], 2014. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/34/2012_34_4082.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SALTINI, C. J. P. **Desevolvimento: Aspectos Cognitivos e Afetivos**. Ver. Bras. Cresc. Des. Hum. 11(2): São Paulo, 1992.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: UNIVALI, 2001.

PESQUISA APLICADA

Deve ser respondido pelo cuidador da criança:

Você já conhecia o programa antes de participar?

- a) Sim
- b) Não

Quanto tempo participou ou participa do programa?

- a) 6 meses á 1 ano
- b) 1 ano á 2 anos
- c) 2 anos á 3 anos

Com o auxílio do programa foi possível ver melhora no desenvolvimento da criança?

- a) Sim
- b) Não

Há atividades na qual a criança não conseguia fazer, e hoje consegue com auxílio ou sozinha?

- a) Sim
- b) Não

Antes do programa realizavam atividades pedagógicas e lúdicas em casa com frequência?

- a) Sim
- b) Não

Qual desses aspectos você notou que melhorou no desenvolvimento da criança?

- a) Motor
- b) Cognitivo
- c) Vínculo

A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Naila Maria Oliva¹

Tania Maria Garrido de Souza²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, compreender quais são os desafios enfrentados pelo professor da Educação Básica ao relacionar-se com a família, sendo motivo de grande descontentamento docente. O estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada na visão docente em relação as dificuldades com o meio familiar que acarretam prejuízos ao aluno. A metodologia se dará por meio de duas etapas, sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica, a fim de analisar as obras existentes sobre a temática que busquem responder os objetivos apresentados. A segunda etapa da pesquisa será a realização do estudo de campo com abordagem qualitativa, utilizando um questionário sistemático para a coleta de dados sobre o tema. Os participantes da pesquisa serão professores de uma determinada escola da rede municipal de ensino do município de Lençóis Paulista – SP, que atuam em sala de aula regular. Os professores da educação básica de ensino em sua maioria alega não ter o apoio esperado pelos responsáveis, sendo o distanciamento justificado pela falta de tempo, pelo horário de trabalho e até mesmo pelo desinteresse.

¹ Naila Maria Oliva, Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG (2020), naila_oliva@hotmail.com

² Tania Maria Garrido de Souza, Mestra em Docência para o Ensino Básico pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP (2020), tania.garrido@faag.com.br

Palavras chave: Relação escola-família; Visão docente; Dificuldades.

ABSTRACT

The main objective of this article is to understand what are the challenges faced by Preschool and Elementary School teachers when dealing with the students' families, being this a reason of great discontentment amongst the academic staff. The study is a qualitative research, based on the teachers' perspective in relation to the difficulties encountered when interacting with the students' families which causes prejudice to the students. The methodology will be divided in two stages, the first one is a bibliographic research, in order to analyze the existing works on the theme that aim to meet the objectives presented. The second stage of the research will be the completion of the field study with a qualitative approach, using a systematic questionnaire for collecting data on the subject. The research participants are teachers from a public school of the city of Lençóis Paulista, in the state of Sao Paulo, who teach in regular classrooms. Preschool and Elementary School teachers, in their majority, state that they do not receive the necessary support by those responsible for the students, and according to reports from the teachers, parents usually justify this lack of commitment by their lack of time, working hours and even by the lack of interest in the children's school life.

Keywords: School-family relationship; Teachers' Perspective; Difficulties

1. INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade atual, a responsabilidade pela educação das crianças e dos adolescentes recai, legal e moralmente, sobre duas grandes agências socializadoras: a família e a escola. Até o início do século XX, a educação de crianças se dava especialmente sob a tutela da família, que supervisionava o aprendizado que acontecia em casa. A partir de meados do século XX, passa acontecer a fragmentação entre os papéis da escola e da família, onde a escola prosseguiu com a responsabilidade pelo desenvolvimento de conteúdos formais e à família continuaria zelando pela educação moral, cultural e religiosa de suas crianças (SARAIVA; WAGNER, 2013).

Contudo, o conceito de família passou por grandes transformações, independente de seus membros, essas duas instituições devem andar lado a lado, cumprindo com seus respectivos papéis a fim de promover uma educação de qualidade para todos.

Entretanto, uma das dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino é fazer com que professores, alunos e suas famílias estejam preparados a viverem e superarem as adversidades decorrentes de uma sociedade que está em constante mudança, permeada de conflitos interpessoais, sociais e

econômicos que intervêm de maneira significativa a relação escola-família (MATOS et. al, 2018).

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca que os profissionais da educação devem ser os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nesta tarefa, a lei prevê integralidade das escolas com as famílias. Destaca-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), onde oficializa o direito dos pais ou responsáveis a terem ciência do processo pedagógico, assim como participar das definições de propostas educacionais.

Neste contexto, o professor é mediador imprescindível para a educação dessa criança e precisa de apoio e comprometimento dos pais, além de jogo de cintura para lidar com as adversidades que essa relação pode trazer. A escola atualmente, se tornou uma das instituições sociais de maior importância em mediar a relação entre indivíduo e sociedade, categorizando a transmissão cultural, de valores morais, de comportamento e socialização. É crucial que neste processo, a família esteja trabalhando em conjunto com a professora no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o eventual desinteresse do aluno acarreta grandes dificuldades na formação acadêmica. Oferecer um trabalho que garanta qualidade no ensino e a presença da família nesse processo são indissociáveis, visto que ambos estão na tentativa de alcançar seu propósito de ofertar um futuro melhor para o aluno e, conseqüentemente, para o exercício pleno da cidadania. Diante do exposto, surgiram as seguintes inquietações: em quais momentos a família se faz presente na escola? Como ocorre a relação da família com os professores? Quais as medidas a serem tomadas pelos professores para aproximar as famílias ausentes? E por fim, identificar o porquê da ausência dessas famílias na opinião dos professores.

O estudo se justifica pela grande relevância social, uma vez que é primordial analisar a relação da família com a escola, a fim de obter dados significativos que acarretem uma ação mediadora para amenizar problemas enfrentados tanto pelos professores quanto pelos responsáveis, que causam distanciamento mútuo, causando prejuízos acadêmicos aos alunos.

Com base no exposto, o objetivo principal do presente artigo é compreender quais são os desafios enfrentados pelo professor da Educação Básica ao relacionar-se com a família, sendo esse um dos motivos de grande descontentamento pela maioria dos professores.

O artigo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseado na realidade apresentada por professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica. A metodologia se dará por meio de duas etapas: a primeira sendo uma pesquisa de cunho bibliográfico, a fim de analisar as obras existentes sobre o tema, buscando responder os objetivos apresentados. A segunda etapa da pesquisa será por meio de estudo de campo com abordagem qualitativa,

utilizando um questionário sistemático elencados nos objetivos, coleta e análise dos resultados. De acordo com Severino (2007, p. 121), "a pesquisa se concentra no estudo de caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele, significativamente representativo". Os sujeitos da pesquisa serão os professores de uma determinada escola da rede municipal de ensino do município de Lençóis Paulista – SP, que atuam como professores da sala de aula regular.

2. A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E OS PROFESSORES NA ESCOLA

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação passa a ser direito de todos e dever do Estado e da família, afim de promover e incentivar a colaboração para a sociedade, bem como o preparo para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. De acordo com o Artigo 206, o ensino deve ser ministrado com base na igualdade de condições e permanência na escola, na liberdade de aprender e expressar opinião, gratuidade no ensino, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e padrão de qualidade no ensino público. Ainda no artigo 208, "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo", já no parágrafo terceiro, "compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola".

Pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de acordo com o Artigo 6º, "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental". Após as transformações na relação ensino-aprendizagem, e com as responsabilidades divididas, o professor passa a ser então ferramenta essencial para o desenvolvimento educacional. Segundo Chalita (2004, p.161) "Por mais que se invista em equipamentos, laboratórios e bibliotecas, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e à importância do professor".

De acordo com Colli e Luna (2019), no Brasil, as principais formas de aproximação família-escola, é a participação na vida escolar, o auxílio dos pais na lição de casa, comparecimento às reuniões de pais e mestres e, uma maior atenção aos comunicados escola-casa. As reuniões escolares segundo São Paulo (2019), "são momentos de troca de experiências e de discussão dos temas educacionais da escola, de conhecer melhor as famílias, suas demandas e expectativas", entretanto, a realidade na escola é outra. Geralmente, os professores planejam a reunião escolar, nos informes, mas ressaltam mais sobre o comportamento, as notas do boletim escolar e os problemas enfrentados dentro de sala de aula, expondo de forma coletiva as situações que

deveriam ser tratadas individualmente em diálogos privados, perdendo a oportunidade de compartilhar os sucessos acadêmicos dos alunos.

Ao que se refere a visão dos docentes sobre a participação dos familiares, é comum relatos de ausência nas participações, seja ela por negligência, por rotinas de trabalho que impeçam sua presença na escola, a distância, horários disponíveis para reuniões ou insegurança na maneira de participar da educação desta criança.

“É preciso garantir que os familiares entrem na escola confiantes de que serão escutados e compreendidos, sem receio de passar por qualquer tipo de constrangimento ou ser alvo de alguma forma de preconceito” (SÃO PAULO, 2019).

Ainda devemos destacar o estudo realizado por Mazzotti (2006) com professores das escolas públicas do Rio de Janeiro, no qual identificou que os mesmos mantem uma visão negativa em torno das famílias de seus alunos, visto que os responsáveis não demonstram interesse em acompanhar os filhos na escola, além de não oferecem uma base de conhecimento. Tal visão reflete na expectativa docente, que pouco esperam o sucesso acadêmico dos estudantes, implicando assim em menor oferta de oportunidades de aprendizagem e baixos níveis de rendimento.

Outro estudo realizado por Saraiva e Wagner (2013) *apud* Sarriera e Casas (2009) tendo por objetivo averiguar as concepções que pais e professores tem a respeito do grau de satisfação de ambos, apresentam resultados significativos, onde professores se mostram muito críticos na avaliação do desempenho das famílias de seus alunos quanto a orientação a essas crianças, classificando as tarefas educativas desenvolvidas pelos responsáveis muito abaixo do que suas próprias atividades como professores. Em contrapartida, os pais apresentaram resultados satisfatórios em relação a educação proporcionada aos seus filhos, estando bastante ou totalmente contentes com o resultado.

De fato professores ressaltam algumas barreiras para que ocorra uma boa relação, como apatia dos pais no que diz respeito aos assuntos escolares e sua limitação de tempo para relacionar-se com a família, sendo que na maioria das vezes, o contato se dá devido a problemas comportamentais. O convívio família-escola fica assim marcada por culpas e não responsabilização compartilhada, a escola e os professores num geral tendem a apontar a falta de aparelhamento das famílias em relação ao seu dever educacional, já que há persistência na omissão da educação dos filhos (SARAIVA, WAGNER, 2013).

Sendo assim, não nos espanta então que família e escola, obrigadas a conviver e partilhar distintamente as responsabilidades pela educação das novas gerações, às vezes conduzam o trabalho de forma consideravelmente diferente e até mesmo conflitante. Por mais que ambos busquem oferecer seu melhor,

ainda existe uma lacuna para o ápice desta relação, sendo necessário a busca por um ponto de equilíbrio, a qual beneficie a criança, sujeito em comum neste processo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados, tem a finalidade de obter dados sobre as experiências vivenciadas entre os professores, observando suas dificuldades e suas expectativas em relação a participação da família no contexto escolar.

Participaram da pesquisa 11 professoras que atuam em sala de aula regular de uma determinada escola da rede municipal de ensino da cidade de Lençóis Paulista – SP, atuantes de diversos anos da Educação Fundamental I. Os participantes serão identificados com a letra P, seguindo o número 1 a 5.

Durante a finalização da pesquisa, os professores foram afastados devido a pandemia do Covid-19 e para a arrecadação dos dados, foi elaborado um questionário sistemático enviado através do *Google* Formulário, contendo perguntas que abordam: a sua formação profissional, o contato com a família, a relação com o aluno e metodologia para aproximação com a família dos alunos em diversos momentos. As respostas foram analisadas de acordo com o objetivo a ser alcançado.

TABELA 1 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Perguntas	Graduação	Especialização	Tempo lecionando	Ano que leciona
P1	Superior completo *Não especificado	Psicopedagogia em gestão e educação especial	16 anos	2º ano
P2	Superior completo *Não especificado	Alfabetização e letramento	15 anos	2º ano
P3	Superior completo *Não especificado	Psicopedagogia, gestão neuropsicopedagogia e educação especial	12 anos	2º ano
P4	Pedagogia	Educação Inclusiva e Gestão Escolar	4 anos	5º ano

P5	Superior completo *Não especificado	Cursando educação especial e múltiplas deficiências	9 anos	1º ano
-----------	---	---	--------	--------

FORNE: AUTORES, 2020.

Os professores responsáveis pelas respostas contam com anos de experiência em sala de aula, a maioria deles com mais de 10 anos de carreira. De acordo com o estudo realizado por Leal (2012), durante a formação no curso de Pedagogia, existe a necessidade de desenvolver ações focadas na relação família, propondo a efetivação da teoria com a prática, disponibilização de livros e sucessivamente a indicação aos seus alunos. Essa conscientização desde a formação acadêmica pode ser o primeiro passo para uma relação de sucesso e benéfica a todos.

TABELA 2 – CONTATO COM A FAMÍLIA

Perguntas	Frequência do contato com a família	Em qual ocasião esse contato acontece?	Assuntos abordados em reunião de pais	As famílias vão as reuniões?	Em sua opinião, qual a maior causa para a ausência dos responsáveis no ambiente escolar
P1	"Agora diariamente".	"Grupos de whats mas normalmente através das reuniões bimestrais ou agendando em um caso mais particular".	"Conteúdos a serem trabalhados e desenvolvimento pedagógico dos alunos".	"Sim, a maioria sim".	"Horário, tem pais que trabalham e coincidem o horário e em alguns casos mais específicos falta de interesse" ...
P2	"Sempre que necessário".	"Reunião bimestral, festas, agendamento em htps quando necessário".	"Rendimento escolar, comportamento, regras da escola".	"Sim"	"Falta de interesse em saber sobre o rendimento dos filhos".

P3	"Mensalmente"	"Reuniões, grupo de whatsapp, festas e agendamento".	"Parceria escola x família, desenvolvimento da aprendizagem, contrato didático, resultados".	"Sim"	"Falta de comprometimento".
P4	"Sempre que necessário".	"Reunião de pais, nos Htpc conforme a necessidade e pela agenda do aluno".	"O trabalho do professor em relação ao desenvolvimento do conteúdo programado para aquele ano, a parceria que tem que existir entre professor e família e as normas institucionais".	"Sim, mas não todos os pais".	"Muita das vezes por não estabelecer este vínculo com a escola e não saber a importância desta parceria que contribui de forma significativa na aprendizagem".
P5	"No momento diário".	"Reuniões, horário agendados".	"Desenvolvimento do aluno, comportamento interação da família".	"Com grande frequência"	"As vezes por motivo de trabalho, mas na grande maioria desinteresse".

FORNTE: AUTORES, 2020.

Algumas das entrevistadas remetem o contato com os responsáveis como diário, já outras dizem que são realizados conforme as necessidades de se ajustar a família para realizar os encontros. Esse contato se dá por meio de reuniões de pais em grande maioria, a qual neste momento são tratados os mais diversos assuntos, como proposta pedagógica, comportamento, rendimento escolar e regras da escola. As respostas apresentaram também a visão do professor com relação ao distanciamento dos responsáveis com a escola, que acabou girando em torno da falta de interesse, falta de tempo e falta de conhecimento sobre os benefícios de acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno.

Colli e Luna (2019) destacam que a ausência do comprometimento dos responsáveis principalmente de alunos que apresentam problemas acadêmicos ou comportamentais, pode se justificar devido a exposição dos mesmos em reuniões escolares, trazendo constrangimento a eles, que acabam com o passar tempo desistindo de participar da vida escolar do aluno.

TABELA 3 – A RELAÇÃO COM O ALUNO

Perguntas	Os alunos com responsáveis ausentes apresentam maiores dificuldades na aprendizagem se comparados aos demais?	Os responsáveis costumam auxiliar as crianças nas tarefas extraclasse?
P1	<i>"Normalmente sim".</i>	<i>"Sim".</i>
P2	<i>"O interesse de alguns alunos é menor sim. Falta estímulos dos pais".</i>	<i>"Alguns sim. Outros dizem que não tem tempo".</i>
P3	<i>"Quase sempre".</i>	<i>"Sim".</i>
P4	<i>"Sim".</i>	<i>"Sim, mas não os pais de todos os alunos.".</i>
P5	<i>"Não".</i>	<i>"Quando solicitado sim, mas nessa faixa etária pouco enviamos de tarefas para casa.".</i>

FORTE: AUTORES, 2020.

A maioria das professoras entrevistadas citam que os alunos com responsáveis ausentes, apresentam maiores dificuldades de aprendizagem se comparado aos demais. Outra queixa apresentada por elas, é que nem todos auxiliam as crianças nas tarefas extraclasse, sendo justificado pela falta de tempo.

Saraiva e Wagner (2013) falam sobre o enfoque psicológico nestes casos, tratando-se da crença do bom desempenho do aluno relacionado a uma "boa" dinâmica familiar, tal senso comum entre os professores tende a restringir as relações familiares. Neste sentido, a família está atrás do sucesso escolar da criança, bem como vem sendo culpada do fracasso, gerando assim uma relação mútua de troca de culpas e não responsabilização compartilhada.

TABELA 4 – METODOLOGIA PARA APROXIMAÇÃO

Perguntas	Qual a maior dificuldade ao relacionar-se com os responsáveis?	Qual sua metodologia para aproximar-se dos responsáveis?	Em sua visão, quais medidas poderiam ser tomadas para que essa aproximação aconteça?
P1	<i>"Não tenho".</i>	<i>"Primeiro elogiando as coisas boas dos alunos, suas qualidades".</i>	<i>"Explicando mesmo aos pais a importância da educação na vida dos filhos".</i>

P2	<i>"Falta de tempo".</i>	<i>"Fazer bilhetes e atividades para apresentar aos pais".</i>	<i>"No bilhete da reunião a diretora coloca a lei sobre a responsabilidade dos pais em fazer o acompanhamento dos filhos na vida escolar".</i>
P3	<i>"O envolvimento na vida escolar da criança.".</i>	<i>"Através da afetividade e parceria com a família".</i>	<i>"Fazer ações significativas, trazer sempre a família para escola, adquirir confiança".</i>
P4	<i>"Muita das vezes por questionarem algumas tarefas enviadas pra casa, entre outras".</i>	<i>"Ações internas da instituição de Ensino em que os responsáveis possam participar".</i>	<i>"Os gestores trazerem desde o primeiro dia os pais para a escola, com uma palestra explicativa de como acontece o trabalho de cada profissional da instituição e dizendo a todos de como são importantes neste processo escolar".</i>
P5	<i>"Nunca tive problemas".</i>	<i>"Respeito com eles e com seus filhos".</i>	<i>"Continuar tratando eles com o mesmo respeito de sempre.".</i>

Dois das professoras entrevistadas relatam não terem dificuldades ao relacionar-se com os responsáveis, já as demais evidenciam a falta de tempo como um problema e o questionamento das atividades trabalhadas com as crianças em sala de aula e nas tarefas.

Conforme suas respostas, três das entrevistadas destacam que, cultivar a afetividade dos responsáveis é a chave para a aproximação dos mesmos, já as demais apostam nas ações internas da instituição de ensino para a vivência com os responsáveis.

As medidas a serem tomadas para que ocorra a aproximação de ambos na visão de praticamente todas as professoras tem a ver com a gestão escolar. Uma delas pontua que é necessário a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação seja impressa em todos os bilhetes que a direção mandar, deixando claro que a educação também é responsabilidade da família. Outra professora ressalta que os gestores devem trazer todos os responsáveis para a escola no primeiro dia de aula, para participarem de uma palestra explicativa sobre a função de cada profissional da instituição, enfatizando também a importância do conjunto escolar.

Frente a esses fatos, conforme Saraiva e Wagner (2013), seria essencial trabalhar o corpo docente na compreensão generalizada desse fenômeno, identificando os pontos que atinjam suas expectativas e tópicos que dificultam

a aproximação da família com a escola, independentemente de suas características.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os dados encontrados frente ao questionário aplicado as professoras da educação básica de ensino - anos iniciais, a maioria não conta com o apoio esperado pelos responsáveis dos alunos. Grande parte cogita a falta de interesse pelo processo educacional desta criança, bem como a falta de tempo devido ao horário de trabalho, que coincide com os horários para o atendimento na escola.

Outro ponto que nos chama a atenção é o desempenho do aluno com responsáveis ausentes dentro da escola, apenas uma professora diz que isso não interfere no desenvolvimento da aprendizagem desta criança, enquanto as demais apresentam o fato de que os alunos com responsáveis que costumam se ausentar da vida escolar acabam em déficit de aprendizagem, por não receberem apoio em casa, sendo assim a responsabilidade pelo aprendizado ou fracasso do aluno recai sob o professor.

As reuniões de pais é outra circunstância que chama bastante atenção, já que tal evento deveria ser fonte de discussão pedagógica, com apresentação do plano de ensino, metas e objetivos a serem alcançados no desenvolvimento escolar dos alunos. Entretanto, atualmente a reunião deixou de ser pedagógica uma vez que é planejada com intuito de expor problemas comportamentais, notas, tarefas não realizadas e demais disfunções que deveriam ser abordadas em outro momento, de maneira particular com os responsáveis, e não abertamente diante de outros pais como é de costume.

Podemos concluir que além das várias reflexões que as informações nos proporcionaram, a tarefa educativa não é algo fácil, ela é repleta de contradições, desejos, atitudes, erros, acertos, que abrangem tanto a escola quanto a família, sendo que ambos assumem um compromisso importante no desenvolvimento desta criança. Sendo assim, quanto maior a integralidade do conjunto, maior serão os resultados alcançados, sem troca de culpas ou responsabilização.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe Sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente e Dá Outras Providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf Acesso em: 19 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de junho de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília, DF, Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 02 nov. 2019.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. *Interação escola família: Subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco, 2010. 104 p.

CHALITA, Gabriel. *Educação: A solução está no afeto*. 10. ed. São Paulo: Editora Gente, 2004. 263 p.

COLLI, Daniel Rodriguez; LUNA, Sergio Vasconcelos de. Práticas de integração Família-Escola como Predictoras do Desempenho Escolar de Alunos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, p. 1-13, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100159&tlng=pt Acesso em: 14 fev.2020.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. O ESTUDO DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO/PROFESSOR. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10172/55/54.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020

MATOS, Larissa Araujo; et.al. Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 493-501, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300493&tlng=pt Acesso em: 14 fev. 2020.

MAZZOTTI, Alda Judith. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *R. bras. Est. pedag.*, v. 87, n. 217, p.349-359, 2006. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/RBEP-o-aluno-da-escola-publica_Alda-Judith-Mazzotti.pdf Acesso em: 06 Mar. 2020.

SÃO PAULO. *Respeito na escola: Educação em direitos humanos*. São Paulo, 2019. 3ª edição.

SARAIVA, Lisiane Alvin; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, v.21, n.81, p. 739-772, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006 Acesso em: 14 fev. 2020.

SEVERINO, A. J. *A metodologia do trabalho científico*. 2007. 23 f. Tese (Doutorado) - Curso de Científico, Centro Tecnológico, Editora, São Paulo, 2012. Cap. 23.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO EM ESCOLAS DE ENSINO INFANTIL DA CIDADE DE AGUDOS/SP¹

Luis Gustavo da Silva Costa – FAAG ²

Gabriela Faria Coutinho de Brito – FAAG ³

RESUMO

O artigo tem como foco central apresentar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Para tal realizou-se a revisão bibliográfica sobre a temática em estudo levantando algumas abordagens teóricas sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais. A pesquisa de campo contando com a participação de professores que atuam na Educação Infantil em um município de pequeno porte do interior de São Paulo. Em suma, apresentam-se algumas práticas de como trabalhar o desenvolvimento das competências socioemocionais e o entendimento desta prática pedagógica relatada pelos professores investigados.

Palavras chave: Competências Socioemocionais; Contação de Histórias; Educação Infantil.

¹ Artigo apresentado à Faculdade de Agudos, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

² Mestrando em Educação. Orientador da pesquisa, FAAG, e-mail: luis.costa@faag.com.br.

³ Graduanda em Pedagogia, FAAG, e-mail: gabfariasp@gmail.com.

ABSTRACT

The main focus of the article is to present the contributions of storytelling to the development of socioemotional skills. To this end, a bibliographic review was carried out on the subject under study, raising some theoretical approaches on the importance of the development of socio-emotional competences. Field research with the participation of teachers working in early childhood education in a small city in the interior of São Paulo. In short, some practices are presented on how to work on the development of socioemotional skills and the understanding of this pedagogical practice reported by the investigated teachers.

Keywords: *Socioemotional skills; Storytelling; Child education.*

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como foco examinar as contribuições que o momento da contação de histórias na Educação Infantil possibilita para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Nos dias atuais é notável a importância de se trabalhar tais competências, fortalecendo assim a saúde mental das crianças através de um momento prazeroso e lúdico. O professor ao contar uma história de modo lúdico dá oportunidade às crianças de aprenderem brincando através do imaginário e este momento é mais do que prazeroso, é significativo, pois as cativa e as prepara para lidar com suas emoções.

No entanto, diversas pesquisas realizadas a respeito desta temática demonstram grandes discussões a questão da ludicidade dentro da escola, pois, nota-se que trata-se de algo que vem se perdendo com o tempo e é tida como passatempo. Porém este momento de contação de histórias, que é muito presente na educação infantil, não pode perder sua magia e ludicidade, pois são nestes momentos ricos de imaginações que o professor tem inúmeras possibilidades de se trabalhar além das competências socioemocionais o desenvolvimento da criança como um todo.

Portanto, é de encontro com essa questão que o trabalho foi desenvolvido, buscando o entendimento e compreensão das contribuições existentes dentro de uma contação de histórias para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Diante da procura incessante por novos conhecimentos e inquietações a partir das observações como professora estagiária auxiliar na Educação Infantil, como as professoras desenvolvem e trabalham as competências socioemocionais, será que estão trabalhando de modo correto essas competências, gerando então o problema da pesquisa de que será que é possível desenvolver as competências socioemocionais através da contação de histórias?

De acordo com os pensamentos de *Piaget (1975)* e *Lev Vygotsky (1989)*, o lúdico possibilita o trabalho mental das crianças, pois trabalha

diretamente com as emoções, o equilíbrio, os problemas, com o comportamento das crianças, sua interação e segurança no ambiente escolar e extraescolar. É de suma importância o professor utilizar os momentos de contação de histórias com intencionalidade para desenvolver as competências socioemocionais. Segundo *Piaget (1977)* para o equilíbrio acontecer existem três elementos necessários nesse processo, à maturação, experiência e a transmissão, elementos responsáveis pelo progresso, deste modo entende-se que,

[...] os desequilíbrios obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado atual e procurar seja o que for direções novas [...] Os desequilíbrios constituem o motor da investigação, porque sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático. (PIAGET, 1977, p. 23 e 24)

Pode-se relacionar esse processo de equilibração às formas de como as crianças lidam com suas emoções, nesse sentido faz necessário dentro do ambiente escolar o professor em sua prática pedagógica e neste momento a contação de histórias, possibilitar às crianças a reflexão através do imaginário, a compreensão de e a curiosidade para novos conhecimentos, aprender a lidar com seus medos, ansiedades, etc.

Deste modo este artigo teve como objetivo central verificar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento das competências socioemocionais, e seguindo uma linha de entendimento sobre os conceitos e práticas das competências socioemocionais, as concepções dos professores sobre essa prática relacionada à sua formação e atuação.

Justifica-se tal tema pela relevância do tema na atualidade, possibilitando assim o discernimento entre a teoria e a prática pedagógica sobre as competências socioemocionais em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

2. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ACORDO COM A BNCC

As competências socioemocionais no geral são as emoções psíquicas, ou seja, os valores coletivos integrados as práticas pedagógicas, são habilidades cognitivas e emocionais do aluno. A Base Nacional Comum Curricular em suas dez competências gerais faz menções as competências socioemocionais, as que mais se aproximam e que podemos relacionar às competências socioemocionais são,

[...] 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2016, p. 9-10)

Observam-se nessas competências da BNCC alguns aspectos e possibilidades do que o trabalho do professor deve ser relacionado e voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais, o professor deve proporcionar as crianças o contexto de mundo, diversas experiências e vivências para entendimento das relações sociais, entendimento de suas relações, trabalhando sua autonomia, responsabilidade, consciência, direitos, respeito, sempre por meio de diálogos e discussões, levar o aluno a conhecer-se, a cuidar tanto da sua saúde física como mental, trabalhando assim suas emoções e sua capacidade crítica de lidar com suas emoções e a dos outros, trabalhar com resolução de conflitos, cooperação, identidade, os ensinando a ter empatia e solidariedade.

De acordo com a BNCC e feitas adaptações para melhor compreensão das competências socioemocionais que a BNCC traz de maneira clara e em conexão com os campos do autoconhecimento, autocontrole e consciência social foi elaborado um quadro apresentando do que todas as crianças precisam ser capazes. Observe o Quadro 1.

Quadro 1 – Competências socioemocionais

CAPACIDADE

CAPACIDADE/AÇÃO

Entendimento e Compreensão	Ter atitude, autonomia, respeito, saber lidar com seus sentimentos, emoções; Confiança e segurança; Expressar-se.
Interação e Participação	Trabalhar em grupo, socializar, interagir, participar, relacionar-se, ser solidário; Construir relações; Empatia.
Regras de convivência	Conhecer as regras sociais, seu contexto, seu objetivo e obedecê-las; Autodisciplina; Compromisso social.

Fonte: Autores adaptado de BRASIL, 2016.

Entende-se, então, que as competências socioemocionais são uma gama de capacidades e habilidades psicológicas que podem ser desenvolvidas no ser humano, e na Educação Infantil é de extrema importância se trabalhar essas habilidades, sempre por meio de mobilizações articulações de conhecimentos, ações que levem as crianças a compreender o seu papel enquanto cidadão, consciente, responsável, autônomo e que enfrentará todos os dias situações de conflitos e que tem que de modo construtivo aprender a lidar com suas emoções. Segundo Santos e Primi (2014, p.27) pesquisas mostram que o conjunto de características socioemocionais contribuem efetivamente assim como as cognitivas e são fundamentais para a promoção do êxito escolar.

De acordo com Vale (2009),

Um bom desempenho socioemocional pode ajudar as crianças a se adaptarem melhor ao ambiente escolar, destacar-se entre seus pares e, conseqüentemente, alcançar êxito na escola, pois, ter uma abordagem ativa para a aprendizagem é um importante pré-requisito para desenvolver e melhorar as capacidades cognitivas inatas. Tais competências incluem: autoconsciência, controle dos impulsos, empatia, escolha de perspectiva, cooperação e resolução de conflitos (VALE, 2009, p. 131).

Nota-se que as competências socioemocionais possibilitam as crianças e ao ser humano no geral, quando bem trabalhadas, uma boa saúde mental, longevidade, bem-estar pessoal e social e a saúde psicológica trabalhará em conexão e em desenvolvimento da cognitiva. O desenvolvimento dessas competências em conjunto com as didáticas escolares promove um aprendizado mais significativo. "O professor precisa criar, oportunizar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, emocional, e vice-versa" (ALMEIDA, 2004).

2.1 Os benefícios da contação de histórias no desenvolvimento das competências socioemocionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como,

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói 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, p.1).

Desse modo o professor a partir dessa definição em lei dos direitos da criança já tem um norte de como proceder suas práticas pedagógicas, percebe-se que esta inteiramente ligada também à prática de contação de histórias, pois este momento leva a criança a interagir com os outros colegas, leva-os ao mundo de fantasias e imaginações, a criança observa o professor com criatividade e ludicidade contando as histórias e passa a construir seus conhecimentos por meio desse estímulo e prática motivadora.

O momento de contação de histórias é inteiramente construtivo, o professor ao conduzir as crianças nas atribuições de sentidos aos estágios de seu desenvolvimento, interagem com as histórias contadas com intencionalidade de promover a elas novos conhecimentos sobre si e o outro, potencializando os conhecimentos de mundo e aumentando seu repertório cultural, oral e de escrita.

De fato, trabalhar com a contação de histórias está ligada ao desenvolvimento das competências socioemocionais, pois neste momento o professor trabalha as atitudes, as habilidades e capacidades das crianças. Permitir que as crianças entrem no mundo da imaginação e tenham ressignificação de suas percepções de vida, os permite compreender suas emoções e intervir em suas regras de convivência, como o respeito com os colegas, sua autonomia em criar e participar das histórias e desenvolvendo sua autonomia para vida. Para Bettelheim (2002),

[...] a criança necessita de basicamente de duas condições para dar sentido a sua vida, o impacto dos pais ou cuidadores e uma herança cultural transmitida da maneira correta. E para tanto a literatura infantil é o melhor canalizador desse gênero de informação. (BETTELHEIM, 2002, pg. 4)

Portanto a contação de histórias por meio da literatura infantil prepara a criança para adquirir novos conhecimentos, pois ao participar da contação de histórias, elas são expostas a uma grande diversidade de palavras, contextos, figuras, personagens, imaginações, conhecimentos morais, etc. E passam a compreender o que vivenciam ao que ouvem, conseguindo entender os reais sentidos da vida e relacionando-os com suas emoções.

A contação de histórias abre oportunidade ao diálogo referente às emoções dos personagens, desperta nas crianças a curiosidade e os leva a vivenciar essas emoções. Este momento é crucial, pois ao despertar a curiosidade da criança, pendendo sua atenção na contação de histórias por ser cativante, é possível ajudar as crianças a entender suas emoções, a reconhecer o que ela está sentindo naquele momento junto com o personagem da história.

Segundo Bruno Bettelheim (2007),

Para regular os problemas psicológicos do crescimento - superar as decepções narcísicas, os dilemas edipianos, as rivalidades fraternas; ser capaz de renunciar às dependências da infância, afirmar sua personalidade, tomar consciência de seu próprio valor e de suas obrigações morais, a criança tem necessidade de compreender o que se passa em seu ser consciente, para fazer face igualmente ao que se passa em seu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados - ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta a pressões inconscientes, o que capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ainda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida. (BETTELHEIM, 2007, pg. 16)

Por intermédio da contação de histórias com as literaturas infantis a criança se familiariza às várias facetas do comportamento humano, alegria, bondade, tristeza, raiva, tranquilidade, ansiedade, dor, vitória e quais a representam. Entendendo que na vida real todos nós teremos que enfrentar os momentos bons e ruins e que faz parte de um processo de construção de vida humana.

Os benefícios da contação de histórias são diversos. Por exemplo, através dos livros tem-se a possibilidade de proporcionar às crianças experiências de modo lúdico, despertando sua imaginação e formando alicerces de habilidades de aprendizagem para sua vida adulta. Para Coelho (2000,

p.123), "a literatura atua de maneira mais profunda e essencial pra dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização".

As vantagens da leitura de literaturas infantis na contação de histórias são essenciais para a vida profissional e o cultivo dessas necessidades básicas na infância ajuda as crianças a evitar lacunas que podem surgir das habilidades básicas negligenciadas. De acordo com Bettelheim (2002) "a criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade".

As melhores literaturas infantis que a criança se lembra com facilidade e faz menções são aquelas em que as narrativas relacionam com a vida real da criança, aquelas em que a criança confronta seus sentimentos, conflitos e emoções com os personagens da história. A maioria das histórias infantis tem como objetivo explorar vários ambientes, como a vida doméstica, a escola, experiências cotidianas ou mundos fantásticos, as crianças durante a contação são expostas a vários personagens, a vários conflitos e sentimentos. Encontrar semelhanças ou explicar as diferenças durante a contação de histórias contribui para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Para melhor compreensão o Quadro 2 apresenta algumas histórias e reflexões sobre o seu contexto da narrativa original de como essas literaturas infantis utilizadas na contação de histórias podem contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Quadro 2 - Desenvolvimento das competências socioemocionais

Chapeuzinho Vermelho	Obediência; Não confiar em pessoas estranhas; Não compartilhar com pessoas desconhecidas suas informações pessoais; Ajudar o próximo; Amor.
Três Porquinhos	Enfrentar dificuldades; Lidar com conflitos; Não ser preguiçoso; Planejamento; Perseverança; Controlar as emoções; União; Solidariedade; Ter sabedoria.
Cinderela	Lidar com a inveja; Enfrentar as dificuldades; Superação; Aceitação; Enfrentar o preconceito; Não fazer "bullying".
Branca de Neve	Ser bondoso; Saber dividir (compartilhar); Enfrentar dificuldades; Aceitação; Superação; entender a função

Rapunzel

do trabalho; A lidar com seus sentimentos; Confiança; União.

Bondade; Lidar com a inveja; Segurança; Autonomia;

Patinho Feio

Não julgar; Lidar com as diferenças; Respeito; Amor; Não fazer "bullying"; Autoestima.

Pinóquio

Não mentir; Obediência; Não confiar em estranhos; Respeito; Autoridade; Amor; Honestidade;

Fonte: Autores, 2020.

Essas são só algumas histórias da literatura infantil que podem ser utilizadas na contação de histórias para trabalhar com os sentimentos e emoções das crianças, com os valores éticos e morais, trabalhando o seu desenvolvimento no geral, e em específico as competências socioemocionais. A contação de histórias é facilitadora desse processo, ao utilizar histórias, contos, música no momento da contação de forma lúdica leva as crianças a refletirem e compreenderem seus sentimentos. De acordo com Abramovich (2006) os contos de fadas, e podemos por assim dizer as histórias infantis utilizadas na contação de histórias leva as crianças a,

[...] um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias) (ABRAMOVICH, 2006, p. 120).

Observa-se, então, que a utilização da literatura infantil, os contos de fadas no momento de contação de histórias possibilita a criança a entrar no mundo imaginário e a fazer conexões das situações reais do seu cotidiano com as do mundo da fantasia nas narrativas dos personagens, onde de fato as crianças aprendem a lidar com suas emoções. Segundo Bettelheim (1980.p 26), as crianças quando se interessam por ouvir mais de uma vez a mesma história e solicita que leia novamente por diversas vezes a mesma história, significa que estão fazendo conexões com a história, estão buscando meios de resolver seus conflitos através do inconsciente, e quando a criança perde o interesse ou atenção pra tal história é que neste momento ela possa já ter conseguido resolver seu conflito emocional ou problema externo e a história não faz, mas significado ou não traga algo tão positivo naquele momento da sua vida. Bettelheim afirma (2007, p.13) que "os contos são importantes para a

construção da subjetividade...” e que o momento de contação de histórias deve “prender a atenção da criança, entretê-la e despertar a curiosidade”, tem que ser um momento estimulante para sua imaginação ajudando-a a desenvolver seu lado intelectual e emocional, encontrando respostas aos seus conflitos e aprendendo a lidar com suas ansiedades.

Portanto, o momento de contação de histórias é essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais, e para que essas competências sejam bem desenvolvidas os professores na Educação Infantil precisam oportunizar estes momentos, de modo lúdico, buscando sempre despertar a imaginação e a reflexão da criança. Sempre com um objetivo, possibilitar que a criança seja capaz de refletir, apreciar, concentrar, reagir ao que está sendo dialogado no momento de contação de histórias, fazendo com que as crianças interajam, participe, falem dos seus sentimentos e emoções.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa pautou-se pelo Método Fenomenológico, sendo a pesquisa classificada como qualitativa e descritiva, já que a mesma busca uma maior familiaridade com conceitos e métodos aplicados referente à vivência socioemocional nos primeiros contatos da criança com a escola. “Numa pesquisa empírica que utiliza a abordagem fenomenológica o fenômeno é algum tipo de experiência vivida, comum aos diversos participantes” (MOREIRA, 2002). A etapa bibliográfica buscou apresentar as características, práticas e os conceitos das competências socioemocionais e da contação de histórias, possibilitando ao leitor identificar as contribuições que a contação de histórias trás para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Para validar a base teórica utilizou-se a pesquisa de campo, coletando dados a partir de um questionário, classificado por Lakatos e Marconi (1985) como “padronizado ou estruturado”. Deste modo, a ocorreu-se a elaboração do questionário contendo 12 questões, sendo 6 questões objetivas e 6 dissertativas, e que de acordo com Lakatos e Marconi (1985) um questionário elaborado com questões de múltipla escolha possibilita realizar a tabulação de dados com mais facilidade, permitindo de maneira prática a exploração e análise dos dados coletados, ou seja, das respostas dos participantes. Os participantes da pesquisa foram 12 professores que atuam na Educação Infantil de um município de pequeno porte do interior de São Paulo.

3.1 Procedimentos metodológicos

Realizado o levantamento de dados por meio de um questionário respondido por 12 professores que lecionam na Educação Infantil de duas

escolas de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, nos meses de março e abril de 2020, por meio de algumas etapas.

Etapa 1: levantamento de pesquisas acerca da temática em estudo; organização e discussões dos possíveis participantes da pesquisa, definindo-se em 12 professores distribuídos em duas escolas, sendo uma escola pública municipal e uma escola da rede privada de ensino.

Etapa 2: elaboração do cronograma de atividades para realização da pesquisa como um todo, parte teórica de leitura e parte prática de escritas; desdobramento do questionário, elaboração e revisão das questões junto ao orientador.

Etapa 3: contato com os participantes da pesquisa via internet afim de apresentar o objetivo da pesquisa.

Etapa 4: envio do questionário aos participantes da pesquisa pela internet em formato digital.

Etapa 5: organização e revisões da escrita final da pesquisa e tabulação dos dados.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada com base nos dados coletados do questionário composto por duas partes: a primeira com seis questões sobre o perfil do professor e a segunda parte com mais seis questões sobre as concepções e práticas dos professores. Os resultados mais relevantes para a pesquisa foram organizados e serão descritos a seguir.

4.1 Dimensão 1: perfil dos professores

O Quadro 3 apresentara uma síntese dos dados coletados de acordo com o perfil dos professores.

Quadro 3 – perfil dos professores

QUESTOES	RESPOSTAS
1- Sexo?	(100%) feminino.
2- Idade?	(58,3%) entre 31 a 40 anos; (25%) ente 21 a 30 anos; (16,7%) entre 41 a 50 anos.
3- Formação?	(66,7%) Pós-graduação; (33,3%) Ensino Superior.

4- Tempo de atuação?	(75%) entre 05 a 15 anos; (16,7%) entre 16 a 20 anos; (8,3%) acima de 26 anos.
5- Em qual autarquia leciona? (Selecione mais de um caso lecione em duas autarquias)	(75%) Escola pública da rede Municipal; (49,9%) Escola privada;
6- Qual ano atua na Educação Infantil?	(41,7%) Pré II; (33,3%) Pré I; (16,7%) Maternal I; (8,3%) Maternal II.

Fonte: Autores, 2020.

De acordo com os dados coletados nesta primeira parte do questionário, identificou-se que todos os professores investigados são do sexo feminino e que em sua maioria (66,7%) possuem algum tipo de especialização em nível de Pós-Graduação, percebe-se a busca desses profissionais em obter mais conhecimentos e formações. Grande parte dos participantes (75%) atua na escola pública da rede municipal, e (49,9%) na escola privada, por meio desses dados identifica-se que (24,9%) dos professores atuam em mais de uma autarquia, trabalhando então em mais de uma escola. E referente ao ano em que atuam na Educação Infantil os dados revelam uma boa variação e em sua maior parte atuando no Pré I e Pré II.

4.2 Dimensão 2: concepções e práticas dos professores

O Quadro 4 apresenta dados coletados que corroboram com a pesquisa, dados retirados das respostas dos participantes pelo questionário.

Quadro 3 – concepções e práticas dos professores	
7 - Na sua formação inicial (graduação - licenciatura) havia na grade do curso disciplinas voltadas para a prática de contação de histórias e desenvolvimento das competências socioemocionais? Em caso afirmativo, mencione quais foram elas.	Didática; Psicologia da Educação; Literatura Infanto-juvenil; Metodologia de Língua Portuguesa; Práticas de ensino núcleo temático; Práticas Pedagógicas;
8 - Essas disciplinas abordaram as práticas de contação de histórias e desenvolvimento das competências socioemocionais?	Sim, na disciplina de Literatura Infanto Juvenil e Língua Portuguesa abordaram algumas práticas de contação de histórias. A disciplina de Psicologia da Educação abordou o desenvolvimento socioemocionais.

	<p>A disciplina Práticas de ensino- núcleo temático me ensinou muito sobre contação de histórias, quanto às competências socioemocionais não tinha esse nome, mas aprendíamos como desenvolver a identidade e a autonomia na criança o que em minha opinião é a mesma coisa.</p>
<p>9 - Você realiza com qual frequência contação de histórias para seus alunos?</p>	<p>(83,4%) diariamente; (16,6%) às vezes.</p>
<p>10 - Em sua opinião, quais os benefícios da contação de histórias para o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil? Como ela contribui para esse desenvolvimento?</p>	<p>Através da contação de histórias, é possível desenvolver a atenção, interpretação, leitura, escrita, Interação, concentração, socialização. Penso que sempre que participam de uma contação de história, elas fantasiam, e a partir da imaginação, conseguem ser criativas e desenvolver cada vez mais suas emoções... As histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos, instiga a imaginação, a criatividade, à oralidade, incentiva o gosto pela leitura, e contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo.</p> <p>A contação de história na educação infantil é muito importante, pois através delas podemos transmitir conhecimentos, estimular a imaginação, incentivar a criatividade, colabora para o desenvolvimento da escrita e da oralidade e principalmente as competências socioemocionais, pois através delas as crianças faz associação das suas próprias vivências, fazendo a criança lidar com dificuldades, sentimentos e emoções, desenvolvem a autonomia, a imaginação, vivência diferentes emoções, que podem ajudar a entender e refletir sobre as próprias emoções vivenciadas por elas, proporciona a aquisição da língua materna, ampliação do vocabulário, conhecimento de novos significados, desenvolvimento do pensamento, aquisição da cultura, desenvolve pré-requisito fundamental para alfabetização. Por meio da contação de histórias, a criança se apropria do mundo.</p>

	<p>São muitos os benefícios, começando pela interação social da criança na escola, o respeito com os colegas e demais funcionários da escola, os sentimentos e emoções sendo trabalhados por meio de contos mais conhecidos, possibilitando à criança maneiras de solucionar problemas, refletir e criar situações.</p>
<p>11 - O que você entende por competências socioemocionais?</p>	<p>Acredito que é a capacidade que cada indivíduo possui para lidar com as emoções e desenvolver suas habilidades e competências relacionadas às emoções, colocar em prática suas atitudes, gerenciando emoções e tornando as relações positivas, ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas, autonomia, solidariedade, consiga lidar com as regras de convivência, entender e respeitar os colegas, ter segurança e confiança, onde eles possam ir construindo relações com o mundo.</p> <p>São as atitudes e habilidades que permitem aos indivíduos enfrentarem os desafios do cotidiano como por exemplo: frustrações, medo, ansiedade, respeito, controlar emoções, alcançar objetivos, tomar decisões de maneira responsável, ser pessoas críticas e atuantes no mundo.</p> <p>Entendo como habilidades individuais que a priori são desenvolvidas por meio do processo educativo, conhecer as próprias emoções (intrapsiquismo), por exemplo, auxiliam a criança /adulto a resolver problemas, auxiliam a desenvolver habilidades sociais (interpsiquismo).</p>
<p>12 - Você acredita que a contação de histórias possa contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais?</p>	<p>(100%) Sim.</p>

Fonte: Autores, 2020.

Nota-se diante dos dados coletados que os professores investigados compreendem a importância da contação de histórias no desenvolvimento das competências socioemocionais, (100%) acreditam que a contação de histórias contribui efetivamente para esse desenvolvimento, é neste momento em que

os professores trabalham com a concentração, atenção, interação, das crianças na Educação Infantil, oportunizando a entrada para o mundo das fantasias, as histórias levam às crianças a imaginação, e conforme relatado pelas professoras, dessa forma desenvolve-se as competências socioemocionais, onde as crianças aprendem a lidar com suas frustrações, ansiedades, conflitos, emoções a partir da experiência do personagem em sua história e da experiência real da criança com o mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a contação de histórias um momento de prazer e descontração traz sim contribuições para o desenvolvimento das competências socioemocionais e para um ensino significativo e de intencionalidade. Através da coleta de dados, percebe-se que os professores tem conhecimento da importância de se trabalhar às competências socioemocionais na Educação Infantil. As competências socioemocionais exerce um papel essencial no desenvolvimento e na formação intelectual do ser humano, essas habilidades nos capacitam a lidar com sentimentos, sofrimentos, decepções, medos, ansiedades, e a também desfrutar de momentos de alegria.

Nesse contexto a escola pode exercer um poder ilimitado através da contação de histórias e de outras práticas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais, a escola hoje tem a oportunidade de fazer com que as crianças se conectem com o mundo imaginário interligando-se ao mundo real, fazendo referências as suas experiências do cotidiano em relação às vivenciadas pelos personagens das histórias. Aprendendo dessa forma a lidar com suas emoções e conflitos.

Com isso observa-se que o professor dispõe de um enorme e eficaz artifício para promover essas competências por intermédio da contação de histórias que sendo cercadas de pequenos detalhes torna uma pessoa íntegra, responsável, capaz de demonstrar empatia, senso crítico, criativa, com autonomia e maturidade, pronta a contribuir da melhor maneira para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto nota-se um potencial educativo ainda pouco explorado em vista da potencialidade que existe na contação de história. Uma tarefa escolar viável seria a capacitação de docentes nessa linha de estudo o que traria um ganho inestimável para o amadurecimento emocional das crianças.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: **Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 126.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. Bertrand, 2007.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 de março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 10 de março 2020.

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

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DIAS, A. F. A. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil**. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso. Publicada pelo Gepel, Faced/Ufba, 2002, pág. 22 a 60.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MELLO, A. M. O Dia a dia das creches e pré-escolas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, A.D. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org). **Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo.** São Paulo: E.P.U. 1975. Vol. 4, p. 71-117.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento:** equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

VALE, V. Do tecer ao remendar: **os fios da competência sócio-emocional.** Exedra journal, Coimbra, n.2, p.129-146. 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 7ª Ed. São Paulo, Martins Fontes: 2007.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALINHAMENTOS NECESSÁRIOS PARA A QUALIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Hakari Ferreira Costa de Vasconcelos - FAAG²

Eliane Moraes de Jesus Mani - FAAG³

RESUMO

O presente artigo tem como foco central apresentar os impactos da formação docente, em principal da formação continuada para a qualidade do ensino, tendo em vista as implicações da BNCC. Para tal realizou-se a revisão bibliográfica sobre o assunto em estudo, levantando algumas abordagens teóricas sobre a importância de dar continuidade aos estudos considerando as modificações ocasionadas pelo novo documento normativo, a BNCC, no cenário da educação básica Nacional. Nesta perspectiva, esse artigo apresenta em linhas gerais, o processo da educação docente inicial e continuada quanto a BNCC e de que forma a formação continuada reflete na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação Continuada, Formação Inicial, BNCC.

ABSTRACT

The main focus of this article is to present the impacts on teacher training, mainly regarding the BNCC implications on continuing education for teaching quality. Hence, a bibliographic review was carried out, raising some theoretical approaches on the value of learning in the light of the changes brought by the new normative document, the BNCC, in the national basic education scenario. Accordingly, this article presents general approaches on initial and continuing teaching education regarding the BNCC document and how continuing education reflects on teaching quality.

Keywords: Continuing Teaching Education, Initial Education, BNCC.

1 INTRODUÇÃO

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

² Graduanda em Pedagogia, FAAG, E-mail: hakari_16ferreira@hotmail.com

³ Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutora 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.

O contexto social contemporâneo tem se transformado rapidamente nas últimas três décadas, sobretudo em razão dos avanços no campo da informação e tecnologia, impondo um novo modo de vida nas sociedades. Com o advento da globalização e do capitalismo desenfreado, essa realidade se dimensiona para todas as localidades do mundo.

No Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, em consonância com movimentos internacionais, definiu-se uma gama de direitos fundamentais, entre os quais o acesso à Educação para todas as pessoas, afastando toda forma de discriminação e preconceito quanto às diferenças existentes entre as pessoas e seus modos de vida (BRASIL, 1988). Assim, o modelo educacional brasileiro assumiu uma perspectiva inclusiva, com garantia de acesso, permanência e aprendizagem para todos os educandos. Vale ressaltar, que a validade dos propósitos de universalização da educação somente assume postura de validade se houver esforços quanto a oferta de ensino com qualidade.

Sendo assim, as transformações impostas pela organização democrática do ensino no país influenciaram, sobremaneira, o estabelecimento de documentos legais que referendaram e passaram a dar diretrizes para os encaminhamentos educativos, tais como: Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1990; 1996; 1997; 1998; 2001; 2014; 2017).

Ao longo desse processo, apesar dos inúmeros avanços, há que se evidenciar que são muitas as lacunas quanto a qualidade de ensino no Brasil. Para se compreender a relação entre as proposituras documentais e a realidade escolar o PNE (BRASIL, 2014), estabeleceu vinte metas em um período decenal a partir de sua publicação, visando a melhoria do ensino nas escolas. Nessa direção, a Meta 7 desse documento, destacou o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de maneira a atingir as expectativas nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até o ano de 2024.

Periodicamente, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), produz

documentos de acompanhamento das metas do PNE. Desta feita, em 2019, o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2019) revelou que nos últimos anos há uma trajetória, ora crescente, ora de estagnação, quanto ao desempenho dos alunos. Os dados de análise desse relatório foram obtidos por meio de avaliações nacionais de larga escala, que destacaram a taxa de média de aprovação nos anos escolares, bem como o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Com os dados parciais estabelecidos pela Meta 7 do PNE, ressaltou-se que com a promulgação da BNCC, o que se espera é ter uma definição sobre o nível desejado de aprendizado dos alunos, preconizado pelos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada ano de estudo escolar, pois segundo exposto, somente dessa maneira torna-se possível monitorar efetivamente o aprendizado dos alunos ao longo da educação básica, que inicia na educação infantil e avança até o ensino médio, garantindo a todos o direito à aprendizagem.

Importa esclarecer que a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017).

Para se refletir sobre a qualidade de ensino é preciso, antes de tudo, questionar a formação docente no Brasil, em âmbito inicial, mas sobretudo continuada, uma vez que a maior parte dos professores participam das mudanças inseridos nos sistemas de ensino, o que demanda uma constante apropriação de conceitos e diretrizes que impactam no trabalho cotidiano em sala de aula, conseqüentemente estão atrelados aos resultados do trabalho educativo, que se revela pela qualidade de ensino.

Neste estudo tem-se como indagação de pesquisa: de que modo a BNCC impacta na formação docente e como essa relação se traduz em qualidade de ensino no cenário educacional brasileiro?

Tem-se como hipótese que o investimento na formação docente, em especial, continuada, se compõe como fator fundamental para que as metas e diretrizes propostas pelos documentos oficiais nacionais sejam traduzidos como resultados positivos na aprendizagem dos alunos, elevando, assim, os dados sobre a qualidade de ensino para todos no país.

O objetivo principal do estudo foi evidenciar a importância da formação docente continuada quanto ao conhecimento da BNCC como ferramenta para o planejamento educacional, com vistas à qualidade de ensino nas salas de aula. Já os objetivos específicos buscaram destacar conceitos e aspectos contidos na BNCC; e, compreender a relação entre a BNCC e a qualidade de ensino.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo bibliográfica, que de acordo com Gil (2008) é produzida a partir de material já elaborado, constituído em livros e artigos científicos, cujo ponto positivo reside no fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma investigação ampla sobre fenômenos diversos, especialmente quando os dados analisados são dispersos, possibilitando inferências plausíveis sobre fatos históricos, documentais e exploratórios.

A escola tem papel preponderante nas transformações sociais, e deve promover o desenvolvimento global dos alunos, considerando o potencial e as necessidades educacionais especiais de cada um. Essa garantia somente se torna possível com equidade e compromisso com a aprendizagem de todos estudantes, o que exige do professor esforços quanto às estratégias e práticas de ensino, as quais devem estar alinhadas com os parâmetros de aprendizagem pelos documentos oficiais, tais como a BNCC. Assim, são pertinentes discussões sobre a instrumentalização do professor por meio do conhecimento, proposto em ações de formação docente continuada, em especial no contexto escolar, o que justifica a importância do presente estudo.

Escola boa é aquela que todos os alunos têm oportunidade de aprender, modificando a realidade de sua vida, para a plena cidadania. A inclusão social começa pela escola, com o sentimento de pertença e valorização individual dos estudantes na sala de aula.

2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA E OS PARADOXOS DA QUALIDADE DE ENSINO

Com as mudanças no final do século XVIII, o Estado torna – se o responsável pela tutela do ensino no país, a modificação nesse cenário é também voltada para o trabalho do professor, tido como autônomo era capaz de “controlar o seu horário, cuidar das matrículas e dos registros burocráticos, estabelecer as

regras de funcionamento da escola, dosar o ritmo das atividades e etc.” (CORDEIRO, 2013, p.45). Com essa nova configuração no âmbito escolar, já no século XIX, o professor acaba perdendo parte da autonomia e começa a ser regido pelas condições do Estado, que tem um olhar especial para a seleção desses docentes, logo, esses olhares voltam-se para a preparação desse profissional.

A formação docente começou com muitos antagonismos, exigia que o professor fosse capaz de ensinar e a ensinar a fazer, algo que não vivenciou nem haviam se apropriado antes. A partir desse momento a preocupação com a formação docente foi sendo cada vez maior e progressiva, passando por diversos ajustes, e discussões em razão do que caberia melhor para o curso da pedagogia se o Bacharelato ou a licenciatura, assim posteriormente, “com o Parecer CFE nº 251/62 o relator indicou a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior e fixou um currículo mínimo de Pedagogia e sua duração”, (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010, p. 11); depois, em 1996 a Lei n. 9.394 é criada e detalha como funcionarão os sistemas de ensino no país, mencionando também a formação em nível superior, evidenciando a necessidade do profissional docente ser formado no curso de Pedagogia.

Em 13 de Dezembro de 2005 foi aprovado por unanimidade pelo Conselho pleno do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 5/ 2005, em que se propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, se transforma em Licenciatura, homologado pela Resolução CNE/CP1 de 15 de maio de 2006. Desde esse momento, o curso de Pedagogia destina-se a formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal, ensino na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, as atividades de organização e gestão educacionais, as atividades de produção e difusão do conhecimento científico- tecnológico, essa reforma aconteceu pois era necessário adaptar-se as demandas do mercado de trabalho, o curso precisa agora formar profissionais, teórico, reflexivos e críticos.

Depois de algum tempo foi necessário reformular o curso para unificar as aprendizagens esperadas para que o docente fosse capaz de suprir as necessidades educacionais atuais, sendo assim em 1º de Julho de 2015 é instaurada a Resolução nº2 que define as Diretrizes Curricular e Nacionais para a

formação inicia em nível superior e para a formação continuada, As novas DCNs definem a seguinte estrutura e currículo dos cursos de formação inicial. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em nível Superior e para a Formação Continuada:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p12).

Para a formação continuada segundo as DCN tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional.

É indispensável que o professor após a formação inicial procure por atualizações e aprofundamento dos conhecimentos, seja por meio de cursos, mentorias, atividades de extensão, pós graduações ou estudos em grupos pedagógicos. “A formação inicial está articulada com a formação continuada, [...] parte dos cursos de licenciatura promove a aproximação do futuro docente apenas de forma teórica, seja nas disciplinas específicas ou nas áreas pedagógicas” (BARBOSA; MAIA, 2012, p.4).

O ofício de formar seres humanos exige desses profissionais uma formação sólida e contínua. A profissão requer domínio do conteúdo para assim ensinar-lo, domínio esse que perpassa por diversas áreas do conhecimento como: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, Educação Física.

Mesmo com a reformulação do curso de pedagogia e a exigência da formação continuada, o país enfrenta dificuldades com a formação docente, em grande parte por conta da precariedade dos cursos para a formação inicial, a formação continuada acaba servindo de retificação para a formação do professor, o que não resolve o problema. Mesmo parecendo clichê a realidade é que bons professores formam bons alunos e a qualidade dos cursos de qualificação dos professores afetam diretamente a qualidade do ensino (GESQUI, 2016).

2.1 Ser Professor nos Anos Iniciais da Educação Básica

Os anos iniciais para formação dos alunos é de suma importância, pois, é em tal fase que se apropriam do sistema de escrita alfabética e desenvolvem habilidades de leitura e de escrita. (BRASIL, 2017 A datar da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9394/96), que normatiza a educação com o desígnio de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, a partir desse momento o professor tem o papel de preparar o indivíduo para se tornar um cidadão reflexivo dentro da sociedade onde está inserido, tornando – se assim ponte entre o conhecimento e o aluno.

Ao longo do processo histórico, vale ressaltar que as instituições de ensino sofreram modificações no processo de ensino e aprendizagem, em tempos antigos a prática escolar de ensino-aprendizagem era apenas passiva-receptiva, especificamente pautada na memorização (SOUZA; SOUZA; TEIXEIRA, 2014). Tal conceito foi sendo reestruturado até a base da educação atual, com a modernidade, o que era considerado tradicional começou a ser forte mente criticado, devido aos movimentos da época, como a Escola Nova, diante disto, o professor e as escolas adotaram novos métodos de ensino e novas concepções pedagógicas, com a intenção de formar docentes que conheçam o ambiente de trabalho, contextualizem suas atividades com as novas tecnologias, ministrando os conteúdos com planejamento e de forma que condiz com a realidade dos alunos e do meio onde está inserido (COSTA, 2009).

Exercer a docência nos anos iniciais significa ser polivalente, sendo necessário ter domínio sobre diferentes áreas do conhecimento, responsável por proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, sendo incumbido ao professor e a escola do desenvolvimento integral do aluno de forma que esteja preparado para exercer plenamente o seu papel em sociedade (CORDEIRO, 2013).

A profissão acaba exigindo que além do papel de ensinar o professor desempenhe outros papéis, o de psicólogo, amigo, família. É preciso além da transmissão de conteúdos, que se crie vínculo com os alunos, conheça o contexto social desse aluno, a comunidade escolar, conhecer individualmente os alunos,

suas necessidades. Por tanto, o professor deve além de conhecer os conteúdos conhecer o seu aluno e como ele aprende.

De acordo com Vygotsky (1991, p.61):

“O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossível de acontecer”.

Assim sendo, é claro que o professor necessita de preparação de conteúdos científicos em nível superior, mas também de capacitação para atuar na realidade encontrada nas salas de aulas do país, que muitas vezes são “salas de aula com alunos acima do limite, remuneração menos que o previsto, carga de trabalho desgastante, desvalorização, rotina, indisciplina, desatenção, dentre outros fatores [...]” (CAMARA; ARONSON, 2006, p.4).

2.2 A Relação entre a Formação Docente e a Qualidade de Ensino

Considerando que a educação brasileira tem sofrido grandes transformações em parte pela ampliação do acesso a informações, a comunicação e tecnologia, tem – se um novo cenário na educação, desde modo, novas metas foram estabelecidas quanto as diretrizes pedagógicas para a educação básica previstas na meta 7 do PNE. É possível observar referente essas metas que tendo em vista que os valores alcançados nas metas das últimas edições avançou pouco, sugerindo que haverá dificuldades para o cumprimento das próximas metas previstas (GESQUI, 2016).

Em razão a esses dados, é valido ressaltar que esses objetivos a serem alcançados previstos para a educação nacional, depende de diversos fatores, dentre eles da formação do profissional, que tem sua parcela de responsabilidade para o alcance dessas metas. Pensando em qualidade, que segundo BEISIEGEL (2006, p. 7) é “matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões”, volta-se olhar para a qualidade na formação docente, pois, se há problema na atuação do profissional é muito provável que advenham dos que já existem na formação de professores.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem a função de articular todo o seguimento da escola e propor ações pra atingir os objetivos com o fim de

atingir a qualidade na educação, o documento é norteador e contém os princípios da escola deve ser considerado sempre que forem construídos os currículos, todo planejamento docente deve ser baseado tanto no PPP quanto nos currículos municipais para que sejam implementados e cheguem às salas de aula é de suma importância que a formação continuada dos professores tratem desses assuntos, é preciso que as redes de ensino disponham o estudo detalhado do currículo adotado pelo município e dos PPPs de cada escola, a exploração e aprofundamentos referente Base devem ser contínuos. (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017).

Vale ressaltar que essas formações proporcionadas pelas instituições de ensino são de grande valia para troca de experiências entre os docentes, práticas e a organização do trabalho, discutindo sobre temas prioritários e refletindo sobre as orientações dos PPPs e dos currículos da rede (SENA; RODRIGUES; SOBRINHO; DANTAS; SILVA,2016).

O foco das formações continuadas devem ser sobre as reflexões das práticas pedagógicas, buscando desenvolver as habilidades e competências dos alunos no que se refere a BNCC. Para que isso seja possível cabe ao educador estudar quais as melhores estratégias e atividades para alcançar o objetivo desejado, tendo principalmente uma prática avaliativa eficaz para compreender se as metas e resultados estabelecidos foram ou não alcançados (SENA; RODRIGUES; SOBRINHO; DANTAS; SILVA,2016).

3 BNCC E A APRENDIZAGEM EM FOCO

O documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens essenciais mínimas que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica sendo: infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio, em todo o país, é a BNCC que no dia 22 de dezembro de 2017, segundo a Resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017; p. 1)

No percurso histórico legal a BNCC foi mencionada pela primeira vez na Constituição Federal quanto a importância de se garantir uma base comum curricular, na LDB, no Plano Nacional de Educação para as metas 2,3 e 7(BRASIL,

1988, 1996, 2014), apontando a necessidade para a elaboração de uma base Nacional Comum curricular para assim subsidiar a elaboração e reformulação dos currículos de cada sistema. É composta por textos introdutórios que discorrem sobre quais as concepções que devem orientar os currículos e as práticas pedagógicas das redes de ensino do país.

Diferente dos PCN's (BRASIL, 1997) que trazem por área o que se esperava que o aluno deveria aprender, mas sem o peso da obrigatoriedade, esses parâmetros poderiam ser seguidos ou não, posteriormente as DCN's (BRASIL, 2010), expõe as diretrizes para operacionalizar o trabalho pedagógico e do curricular, com caráter obrigatório. A BNCC mostra os conteúdos explicitados e separados, detalha as aprendizagens esperadas em cada área de conhecimento o que se deve ensinar em cada um dos anos da educação básica nacional, é composto por várias páginas de orientações, discorre ainda sobre como deve ser a transição da educação infantil para o ensino fundamental, tem caráter normativo para todas as redes do país, para que os alunos tenham o padrão de conhecimento.

De acordo com a BNCC:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo interação e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças [...]. (BRASIL, 2017, p.49)

A BNCC vem para apoiar a construção dos currículos em todo território Nacional, assim a educação passa a ser compreendida como sendo integral contempla todas as dimensões do desenvolvimento humano, além disso, apresenta 10 competências gerais e as competências específicas das áreas do conhecimento, essas que devem ser o montante de tudo que se faz ao longo da educação básica, tendo ainda as competências específicas dos componentes curriculares. A Base esclarece que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13).

Sendo assim, os docentes no contexto escolar tem o papel de garantir aprendizagens mínimas necessárias para que esses alunos desenvolvam essas competências, para tanto é necessário se trabalhar com as habilidades e os objetos de conhecimento que se relacionam com os conteúdos.

A estrutura da BNCC para a etapa do ensino fundamental encontra-se organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. As áreas do conhecimentos, dividem-se em componentes curriculares, as antigas disciplinas, sendo elas: arte educação, física e língua inglesa, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso são essas as particularidades dos saberes próprios que os constituem, depois, em alguns casos há as unidades temáticas e os objetos de conhecimento (BRASIL, 2017).

3.1 Ensinar e Aprender: como fica o planejamento do professor?

Para atingir as expectativas e resultados de aprendizado dos alunos é importante planejar os conteúdos existentes nos componentes curriculares, isso de forma didática, que para CORDEIRO (2013, p. 97), “a didática é percebida como repositório e fonte dos bons métodos de transmissão de conhecimentos e de avaliação dos resultados obtidos.” Neste contexto, cabe ao professor o domínio dos conteúdos para que o mesmo possa intermediar essa relação de interação do aluno com o conhecimento, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, por este motivo o professor precisa planejar atividades pedagógicas com intencionalidade, possibilitando que os alunos possam explorar suas capacidades.

Quando se planeja algo antecipasse mentalmente uma ação que quer realizar, esse planejamento envolve os princípios que compõem o trabalho, é um processo de reflexão que vai além de preencher documentos e entregar para a gestão escolar, essa reflexão deve ser baseada no que é definido pelas instituições, que devem ser alinhados ao conteúdo do documento da BNCC que esclarece quais os objetivos de aprendizagens que devem ser desenvolvidos nos alunos, no momento da elaboração do plano as metodologias e estratégias para trabalhar os conteúdos e os objetivos de aprendizagens devem ser selecionados conforme os campos de experiências requeridos pela Base, esse plano pode ser de longo, médio

ou curto prazo e os documentos normativos que definem as diretrizes do trabalho pedagógico (FUSARI, 1990).

Para que o plano esteja bem alinhado com a BNCC é necessário que fique claro qual a competência da Base que a atividade trabalhada visa desenvolver, sem esquecer das competências específicas, além disso deve ser detalhada todas as áreas de conhecimento, os componentes curriculares e unidades temáticas que serão trabalhadas, estabelecendo os objetos de conhecimento, habilidades e conteúdo que a atividade propõe elaborar, analisando cuidadosamente o que é requerido pela BNCC (BRASIL, 2017).

3.2 Transposição do Currículo para a Prática: aprendizagens essenciais e temas contemporâneos transversais

A BNCC define as aprendizagens essenciais e orienta as políticas educacionais a fim de promover a equidade através de um currículo comum entre os estudantes do país. Nesse contexto é preciso que o professor saia de sua área de conforto, com a aprovação da BNCC surgem inquietações quanto a aplicação da Base em relação ao preparo do professor, neste momento, os olhares se voltam para formação do profissional, em principal a continuada, é necessário lembrar que se não houver essa formação dificilmente poderá se concretizar uma aplicação efetiva, pensando que a formação inicial tem grandes déficits que a formação continua não é capaz de suprir. Posto isso, fica evidente que os docentes precisam passar por capacitações com o intuito de colocar o que é previsto na BNCC em prática (SENA; RODRIGUES; SOBRINHO; DANTAS; SILVA, 2016).

O novo documento traz grandes mudanças, dentre elas a os Temas Contemporâneos, pensando na formação integral do indivíduo a BNCC trata de questões sociais a serviço da cidadania, da pessoa que goza de um conjunto de direitos e deveres que permitem a ela participar de forma plena na sociedade, são esses os Temas Contemporâneos Transversais (2017, p.19)

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às Escolas [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p.19).

Houve uma evolução desde a criação desses temas nos PCNs (BRASIL, 1997), os Temas Transversais contavam com seis temas para a educação básica assuntos que devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas do conhecimento de forma transversal tem caráter de recomendação sem vínculo com uma legislação ou norma específica, aparecem também nas DCN's (BRASIL, 2013) com a nomenclatura de Eixos Temáticos/Norteadores, organizados em temas gerais como uma recomendação, falando sobre a questão da transversalidade. A diferença agora é que os TCT's são todos regidos por marcos legais específicos, sendo quinze temas, são eles: Ciência e tecnologia, Direitos da criança e do adolescente, Diversidade cultura, Educação alimentar e nutricional, Educação ambiental, Educação em direitos humanos, Educação financeira, Educação fiscal, Educação para a valorização do multiculturalismo na matrizes histórico Brasileiras, Educação para o consumo, Educação para o trânsito, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, Saúde, Trabalho, Vida social.

Deve-se ter repertório dos temas e seus marcos legais, portanto é preciso compreender como articular esses temas com seus componentes curriculares, pensando nas contextualizações específicas desses temas, nos estados até mesmo em micros regiões e localidades dos mesmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A datar da publicação da BNCC a educação passa por diversas mudanças, mudanças essas que exigem do docente preparo para atender as exigências do novo documento, em principal a continuidade dos estudos este é para além de investimento pessoal para o aperfeiçoamento do professor, esse prepara tem relação direta com a qualidade do ensino.

Compreender essa ralação formação docente inicial e continua com a qualidade do ensino do país possibilitou observar as mudanças que a BNCC trouxe para a postura do professor em principal das competências que os professores precisam desenvolver para mediar essa relação de ensino e aprendizagem e desenvolver o olhar para a formação integral do indivíduo, desenvolvendo assim alunos protagonistas na sua aprendizagem.

A partir dessa mudança no cenário educacional brasileiro é importante destacar que para ter um profissional que atenda aos requisitos necessários descrito pelos documentos normativos Nacionais é necessário investir na formação tanto inicial quanto na continuada. Além do mais, a formação continuada não deve ser vista com correção da formação inicial, mas sim, como um aprofundamento e atualização do conhecimento.

Desta forma é preciso atentar-se para as condições de ensino, pois a instituição é igualmente responsável pelo desenvolvimento do aluno, devendo também oferecer meios para a formação continuada do docente inteirando o mesmo dos documentos os quais devem adequar-se à normativa, para que o planejamento do professor abranja os objetivos, expectativas, conteúdos e competências na BNCC.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 abr 2020;

BARBOSA, Raquel R.; MAIA, Regina Sousa. **Políticas educacionais para a formação de professores para educação básica.** Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.5, n.4, out. 2012. Disponível em:
<<http://www.itpac.br/arquivos/Revista/54/3.pdf>>. Acesso em: 21/04/2020;

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade de ensino da escola pública.** Brasil: Liber Livro, 2006;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/>. Acesso em: 06/04/2020;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005>>. Acesso em: 06 abr 2020;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Lei nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939 – **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** LEGISLAÇÃO INFORMATIVA. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 abr 2020;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Lei Orgânica da Saúde.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 06/04/2020;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06/04/2020;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Lei nº10.172, de 9 de Janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1pl.html>>. Acesso em: 06 abr 2020;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional da Educação - PNE.** Disponível em: <
planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2017/lei13005>. Acesso em: 06 abr 2020;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Resolução CNE/CP 2/2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 06 abr 2020;

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/livro>>. Acesso em: 06 abr 2020;

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, v. 3, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/livro>>. Acesso em: 06 abr 2020;

BRASIL, LEIS. DECRETOS. Resolução nº2, de Julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/documan/agosto-2017-pdf/70431-res-cen-cp>>. Acesso em: 06 abr 2020;

CAMARA, S.; ARONSON, M. V. **A percepção do professor sobre sua função nas séries iniciais**. 2006. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/303_398.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020;

CÂNDIDO, R. de K.; GENTILINI, J. A. **Base Curricular Nacional: reflexões sobre a autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico**. RBPAE-v.33, nº2, p. 323-336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=bncc++e+o+projeto+pol%C3%ADtico+pedag%C3%B3gico&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3D4zD2WZqK5RgJ>. Acesso em: 5 mai. 2020;

CORDEIRO, J. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
COSTA, F. **O professor das séries iniciais – 1º ao 5º anos – dias atuais**. WebArtigos, 9 ago. 2009. Disponível em: <<http://webartigos.com/artigos/o-professor-das-series-iniciais-1-ao-5-anos-dias-atuais/22705>>. Acesso em: 17 abr. 2020;

DAVIS, C. L. F.; NUNES, ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. p. F. da; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**. Cad. De pesquisa vol.41 no 144 São Paulo Sept./Dec. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 maio 2020;

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Série Ideias 8, 44-53, 1990. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=o+que+%C3%A9+planejamento+pedag%C3%B3gico&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3Djrp1fyuptEUJ>. Acesso em: 04 maio 2020;

GESQUI, L. C. **O IDEB como parâmetro de qualidade da educação básica na Brasil: algumas preocupações**. Cad. Pes, São Luis, v. 23, nº 3, 2016. Disponível

em:<[https:// dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p88-99](https://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p88-99)>. Acesso em: 04 maio 2020;

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829>. Acesso em: 06 abr 2020;

Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829>. Acesso em: 06 abr 2020;

SENA, D. C. S. de; RODRIGUES, W. C. M. de F.; SOBRINHO, J. M.; DANTAS, M. J. B.; SILVA, C. G. de L. S. **A BNCC em discussão na formação continuada de professores de educação física: um relato de experiência** – Natal/RN. V. 28; nº49, dezembro/2016. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p227/32969>>. Acesso em: 01 mai. 2020;

SOUZA, E. C. de; SOUZA, I. C. de; TEIXEIRA, V. R. **Evolução histórica do processo ensino-aprendizagem.** Secretaria do Estado de Educação Esporte e Lazer – Mato Grosso. 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Evolu%C3%A7%C3%A3ohist%C3%B3rica-do-processo-ensino-aprendizagem.aspx>>. Acesso em: 17 abr. 2020;

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

CIÊNCIAS NATURAIS E APRENDIZAGEM: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE UMA HORTA SUSTENTÁVEL COM UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ¹

João Pedro Ávila - FAAG²

Renata Biem Henrique - FAAG³

RESUMO

Este presente trabalho tem por finalidade apresentar um estudo de caso sobre questões ambientais uma horta em garrafa pets dentro do ambiente escolar, a importância do desenvolvimento dessa temática junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. É destacado também a importância do processo de reciclagem/reutilização e a influencia direta deste na vida do ser humano. O estudo também destaca a importância da práxis pedagógica no processo de formação do aluno e a relação inerente entre o ensino e aprendizagem pode acontecer de maneira unificadas.

Palavras-chave: Educação ambiental, Reutilização. Práxis pedagógica.

ABSTRACT

This present work is presented by a case study on environmental issues related to pets within the school environment, a need to develop this theme for students in the early years of elementary school. He also placed the importance of the recycling process and how it directly affects the life of the human being, within this scenario it will also be addressed as an importance that affects pedagogical teaching praxis in the student's training process and how this teaching and learning can occur in a unified way.

Keywords: Environmental education, recycling. Pedagogical praxis.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

² ÁVILA, João Pedro. Graduando em Pedagogia, FAAG, E-mail: joão.pedroavila@live.com

³ HENRIQUE, Renata Biem. Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutora 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.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho reflete sobre como as consequências da industrialização para o meio ambiente, especialmente a devastação da natureza com a extração de matérias primas da natureza, tais como a extração de recursos naturais: madeira, petróleo, metais... agravando assim um desequilíbrio ecológico. Este fato explicita a necessidade de se trabalhar a consciência ecológica na escola que através deste projeto terá um espaço verde, ambiente favorável a aprendizagem da sustentabilidade e a conscientização ambiental.

Dentro desse estudo de caso será abordado o trabalho em grupo algo que é um fator primordial no setor da educação. Neste sentido, GIROUX (1997, p. 35) afirma que: “A interação em grupo proporciona aos estudantes as experiências de que necessitam para perceber que pode aprender uns com os outros. “

As embalagens de garrafas pets tem se tornado um dos materiais mais usados na indústria, pois constitui um material de fácil acesso que é geralmente descartado sem quaisquer cuidados pela sociedade e poluem cada vez mais o meio ambiente causando catástrofes climáticas e territoriais. Segundo o (G1, 2013), “Nos últimos dez anos, a população do Brasil aumentou 9,65%. No mesmo período, o volume de lixo cresceu mais do que o dobro disso, 21%. É mais consumo, gerando mais lixo, que nem sempre vai para o lugar certo”. Uma forma de minimizar este impacto seria a reciclagem das garrafas pets para fazer hortas sustentáveis.

Nesse processo é importante que a comunidade escolar desenvolva iniciativas que contribuem para relações harmoniosas entre a sociedade e a natureza. Está sendo proposto um estudo de caso com o tema “Uma horta sustentável para alunos do 5º ano de uma escola municipal localizada no município de Agudos”.

Através de reutilização de garrafas pets, o objetivo é desenvolver habilidades e competências relacionadas a conscientização ambiental. Nesse sentido, destacamos a importância do processo de reciclagem na redução do lixo a ser destinado ao aterro sanitário, visto que realiza o reaproveitamento de materias. O estudo da reciclagem/reutilização contribuirá para o desenvolvimento do sendo crítico dos alunos, pois além de mostrar sua importância na redução do lixo também preserva a natureza na medida em reaproveitar a matéria prima de fonte esgotável

que é o petróleo.

A metodologia desse estudo de caso se divide em duas etapas, sendo a primeira parte bibliográfica de pesquisas que já existem acerca do assunto abordado, com o intuito de levantar informações e resultados obtidos. A segunda etapa será realizada uma pesquisa de campo através dos resultados obtidos na pesquisa bibliográfica. O estudo será na competência qualitativa visando a observação através da exploração. Segundo Minayo (2002) "A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

2. A HORTA SUSTENTÁVEL INSERIDA NO AMBIENTE ESCOLAR

A horta na escola promove um laboratório vivo onde o aluno consegue entender a importância da reciclagem, o processo de sustentabilidade e como acontece. Morgado (2006, p. 45) afirma que:

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

O contato com a horta escolar trará inúmeros benefícios aos alunos, entre eles a participação no cultivo e colheita das hortaliças. Além de despertar a valorização ambiental trará a estimulação de atividades ambientais fora do âmbito escolar, contagiando os familiares e a comunidade, o aluno terá acesso à interdisciplinaridade (interação dos conteúdos das diversas disciplinas) fator muito importante na sociedade atual. Gallo (2001, p. 31) expressa que:

O sentido geral da interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar.

Refletindo sobre a educação atual no mundo atual, diversos autores enfatizam a importância da horta como processo de valorização ao meio ambiente,

destacando que o aluno acaba conhecendo novos gostos e quanto for a época da colheita poderá incluir novos legumes e hortaliças em sua alimentação. Em relação a este assunto Pimenta e Rodrigues (2011, p. 6) afirmaram que:

É fundamental que se lance mão da educação ambiental na promoção de uma nova cultura alimentar nas escolas, fazendo-os conhecer a importância dos alimentos, da higienização desses alimentos, do valor nutritivo, sobretudo despertando gestores escolares, pais e alunos para a análise crítica sobre propagandas de produtos alimentícios pouco nutritivos, levando-os a consumir aqueles mais nutritivos.

Através desse estudo do caso a criança consegue assimilar uma nova cultura alimentar e compreender a importância dos alimentos saudáveis visto que hoje em dia com a globalização, o mundo trouxe uma série de comidas industrializadas. De acordo com Milaré (2009, p. 68) “A educação ambiental tem um papel integrador: combina disciplinas, saberes, ensinamentos, aprendizados, práticas.” Já do ponto de vista pedagógico a horta sustentável promove a interdisciplinaridade e a conscientização sobre o meio ambiente, ajuda também na socialização entre os alunos.

3. O PAPEL DO PROFESSOR

O professor tem um papel fundamental nesse trabalho de buscar o objetivo a ser alcançado com a técnica da reciclagem como abordagem, e transformar o alunado, mostrando como ela pode ser trabalhada dentro do ambiente escolar como função de aprendizagem socializadora, Tardif (2011, p. 49) afirma que:

A docência como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transforma-lo através do uso de utensílio e de técnicas. No mesmo sentido ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos.

O professor passa a ter um papel de condicionador da educação ambiental, pois é através dele que o aluno exercerá a cidadania transformadora como filosofia de vida. Segundo Phillippi (2014, p. 472) afirma que:

Cabe ao educador criar condições para que ocorra a educação ambiental seja incorporada como filosofia de vida e se expresse por meio de uma ação transformadora. Não existe educação ambiental apenas na teoria, o processo de ensino e aprendizagem na área ambiental implica exercer a cidadania proativa. A educação nada mais é do que a própria educação, sua ação transformadora deve estar apoiada na ética, na justiça social e na equidade.

Em seu papel de condicionador da educação ambiental, o professor deve possibilitar que o aluno alcance o seu objetivo, exercendo um papel extremamente importante nesse trabalho. É preciso que o adulto assuma o seu papel com o objetivo claro da relação de ensino (FONTANA; R.A.C. 2000). Sendo assim o professor tem que mostrar os objetivos a serem alcançados e quais metodologias utilizará para tal.

4. A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A teoria e prática são dois elementos inseparáveis pois são interdependentes, o sentido de uma está ligado na interação com a outra dentro desse presente trabalho a práxis esteve acontecendo a todo momento Konder (1992, p. 115) apresenta práxis:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-os com a prática.

Freire ressalta sua atenção para os oprimidos do capitalismo da periferia do capitalismo sendo aquelas pessoas que as palavras de conhecimento seria negadas. Assim a pedagogia dos oprimidos se expressa em dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

A concepção de Freire tem como essência a libertação dos seres humanos das amarras que os oprimem. A partir do momento que os humanos conseguem a prática educativa que só pode alcançar validade, eficiência, utilidade,

eles conseguem a liberdade. Acreditando assim que as intenções de libertação do homem e da mulher o sentido essencial de sua práxis pedagógica, pois segundo ele, a libertação dos oprimidos é obra deles próprios, jamais dos opressores.

“A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1972, p.53).

Compreende-se então que com o projeto da horta sustentável o aluno consegue promover a sua práxis pedagógicas empenhadas na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora.

5. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

A Implementação do Projeto de Pesquisa foi desenvolvida EMEF e Creche Professora Lydia Thiede localizada no município de Agudos , SP, com os alunos dos 5º anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro passo consistiu na escolha do local para a implementação da horta na escola, considerando a luminosidade natural e um espaço onde as plantas poderiam se desenvolver sem muitos problemas.

Num segundo momento, realizaram-se algumas leituras e reflexões acerca do tema, no sentido de buscar um diálogo com a temática . Em seguida foram trazidas pelos alunos as garrafas pets para o manuseio.

Fotografia 1 - Implementação da horta na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Fotografia 2: Implementação da horta na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A seguir uma tabela com os materiais utilizados para fazer a horta :

Quadro 1 – Materiais utilizados

MATERIAIS UTILIZADOS
Garrafas pet
Pedra
Terra vegetal
Pedra ou pedrisco
Areia de construção
Faca
Arame

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Em seguida foram estudados quais alimentos seriam plantados , considerando-se o tempo do cultivo, optando-se pelos alimentos que seriam mais fáceis para se produzir e, um curto prazo.

Fotografia 3: Implementação da horta na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Fotografia 4 - Implementação da horta na escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Para isso foram escolhidos os seguintes alimentos:

Quadro 2 – Alimentos plantados

ALIMENTOS PLANTADOS
Rúcula
Alface roxo
Salsinha
Cebolinha
Feijão Acelga

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente o trabalho com a horta na escola serviu como fonte

motivadora para a valorização de um ambiente sustentável, revelando a importância da preservação do meio ambiente. O trabalho com a horta na escola favoreceu o envolvimento de vários alunos possibilitando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e o desenvolvimento da práxis dentro do ambiente escolar, As aulas teóricas foram desenvolvidas em sala de aula e em posteriormente no ambiente que denominamos de o laboratório vivo do processo, ensino e aprendizagem .

Com o tempo a horta se revelou um espaço importante para a aprendizagem de assuntos que se referem ao solo, ar, água e seres vivos de forma prática. Mesmo após o encerramento do projeto a escola manteve a horta sustentável até nos dias de hoje, O professor nesse trabalho, desenvolve um papel bastante importante, auxiliando a comunidade escolar no planejamento, execução e manutenção das hortas.

Como fatores negativos foram observados os seguintes elementos a falta de parceria por parte da comunidade, alguns pais reclamam e não aceitam o trabalho dos filhos na horta, o risco de acidentes com o uso de ferramentas agrícolas. As hortas foram apontadas como importantes em vários aspectos abordados entre eles cuidado com a natureza, consciência ecológica, valorização da vida e mudança de postura social perante o planeta .

Outro aspecto apontado foi que a implementação da horta sustentável incentivou o cultivo de novas hortas nas residências dos próprios alunos. Teve também uma outra visão acerca da valorização do trabalho do campo , antes os alunos tinham uma visão que o trabalho do campo era um trabalho pejorativo diante de outras profissões da sociedade . Foi notado também aproximação do aluno com a realidade, a aprendizagem de hábitos saudáveis, o conhecimento do sentido da sustentabilidade e sua proximidade em nosso cotidiano.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p. Tradução Daniel Bueno;

TRIGUEIRO. André. (Org.). **Volume de lixo cresce em proporção**

maior que a população brasileira: : Em 2012, 24 milhões de toneladas foram descartadas inadequadamente Geração de lixo por pessoa aumentou de 955g por dia para 1,223 kg. Jornal da Globo. São Paulo, 27 maio 2013.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2013/05/volume-de-lixo-cresce-em-pr-oporcao-maior-que-populacao-brasileira.html>>. Acesso em: 16 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FONTANA, Roseli Ap.Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

GALLO, S. **Transversalidade e meio ambiente**. In: **Ciclo de palestras sobre o meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 2001;

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MILARÉ, É. **Direito do ambiente – a gestão ambiental em foco: doutrina, jurisprudência, glossário**. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. p. 68-69.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; GOMES, Romeu; CRUZ NETO, Otavio. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2002. 67 f. Monografia (Especialização) - Curso de Ciências Sociais, Editora Vozes, Petrópolis, 2001. Cap. 3. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em:15/03/2020

MORGADO, F. S. **A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar: experiências do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis**. Centro de Ciências Claro, 2004. Disponível em<http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_26/eduam

PHILLIPPI JUNIOR, Arlindo; ROMERO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet (Ed.). **Curso de gestão ambiental**. 2. ed. Barueri Sp: Manole, 2014. 1244 p.

PIMENTA, J. C.; RODRIGUES, K. da S. M. **Projeto horta escola: ações de educação ambiental na escola centro promocional todos os santos de Goiânia (Go)**. Goiânia: UFG, 2011.

RICHER, Nadir Antônio; TESTA, Edimárcio. **Ética, educação e meio ambiente**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Caude. **O TRABALHO DOCENTE: elementos para a teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 317 p. Tradução João Batista Kreuck.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O perfil de uma contadora

Janaina Bauman de Castro FAAG¹
Juliana de Oliveira Campos FAAG²
Andreia Alexandre da Silva Duarte FAAG³

RESUMO

A contação de história é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e, aliada a uma boa formação docente, possibilita uma forma fascinante de ensinar e aprender. O presente estudo teve como objetivo geral descrever o perfil de uma contadora de história no contexto da Educação Infantil e os impactos dessa atividade no ensino-aprendizagem. Foram elencados como objetivos específicos: 1) Caracterizar a formação da professora contadora de história; 2) Levantar as concepções sobre a contação de história; 3) Fundamentar teoricamente a importância da contação de história na Educação Infantil. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, com a participação de uma professora que atua na Rede Municipal de uma cidade do interior paulista. Os dados foram coletados por meio de um questionário e os resultados apontaram que a contação de história é um ótimo recurso lúdico, pois proporciona às crianças o prazer pela leitura, bem como em aprender, superar dificuldades e aprimorar seus conhecimentos, além de corroborar a importância da formação do professor para atuar nesse segmento.

Palavras-chave: Contação de História. Educação Infantil. Formação Docente.

ABSTRACT

Storytelling is a tool that contributes to the development of children's learning and, combined with good teacher training, enables a fascinating way of teaching and learning. The present study aimed to describe the profile of a storyteller in the context of Early Childhood Education and the impacts of this activity on teaching and learning. Specific objectives were listed: 1) Characterize the formation of the storytelling teacher; 2) To raise the conceptions about storytelling; 3) To theoretically substantiate the

1 Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos, e-mail: janainabauman@bol.com.br

2 Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos, e-mail: juliana_campos99@yahoo.com.br

3 Professora Orientadora da Faculdade de Agudos, e-mail: andreia.duarte@faag.com.br

importance of storytelling in early childhood education. To this end, a qualitative research, of the case study type, was developed, with the participation of a teacher who works in the Municipal System of a city in the interior of São Paulo. The data were collected through a questionnaire and the results showed that storytelling is a great recreational resource, as it provides children with the pleasure of reading, as well as learning, overcoming difficulties and improving their knowledge, in addition to corroborating the importance of teacher training to work in this segment.

Keywords: Storytelling. Child education. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A contação de histórias, na Educação Infantil, quando bem pensada, elaborada com objetivos específicos e planejamento pedagógico adequado, pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento das crianças. Ela desperta o pensamento e a imaginação, pois é uma arte que envolve a criança em um mundo imaginário, podendo ajudá-la em seus conflitos cotidianos; favorece o trabalho com valores morais e estimula o gosto e o prazer pela leitura, desenvolvendo a linguagem oral e a criatividade. Cardemartori (1987) pontua que a imaginação e a fantasia proporcionam um conhecimento sobre o mundo.

Nesse contexto, o professor que tem o contato com as crianças, precisa saber da importância da contação de história enquanto instrumento que pode desenvolver em relação ao desenvolvimento de seus alunos, de modo a tornar o momento da contação de história em algo prazeroso, rico e transformador.

De acordo com Rodrigues:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Nota-se que a contação de histórias é uma prática fulcral que transmite conhecimentos e valores, pode ajudar na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, apresentamos o interesse em relação à contação de histórias desde quando fizemos o estágio na graduação. Essa temática surgiu, pois entendemos o quanto é importante o professor ter clareza dos objetivos que se propõe, da importância de seu trabalho e de sua formação. Entretanto, a partir da observação em período de estágio, verificou-se que há defasagem na atuação de alguns docentes em relação à essa questão, pois a contação de história tornava-se restrita à descontração, sem oportunizar a seus alunos momentos para construção de aprendizagem. Diante disso, surgiu o interesse em estudar a temática para descobrir as possibilidades que essa prática traz, a partir da concepção de uma professora atuante.

O ponto de partida dessa pesquisa surgiu dos seguintes questionamentos: como são os momentos da contação de histórias a partir do olhar de um professor atuante? De que modo a contação de história pode promover o desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil?

A partir dessas indagações, foi traçado como objetivo geral descrever o perfil de uma contadora de história no contexto da Educação Infantil. Como objetivos específicos: 1) Caracterizar a formação da professora contadora de história; 2) Levantar as concepções sobre a contação de história e 3) Fundamentar, teoricamente, a importância da contação de história na Educação Infantil.

O estudo de caso a partir das concepções de uma professora contadora de história, bem como os desdobramentos teóricos, são importantes fontes e contribuições para refletirmos a respeito dos caminhos que levam a aprendizagem das crianças.

O estudo justifica-se porque entendemos que ao utilizar a estratégia da contação de história nesse segmento, ela possibilita o estímulo à leitura, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ampliação do vocabulário das crianças, além do emocional e intelectual. Para atuar, o professor, por sua vez, precisa aperfeiçoar-se e buscar novas formações, beneficiando, sobremaneira, todos que fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem.

A organização deste texto foi delineada com um capítulo introdutório e no capítulo dois, focou-se no percurso teórico em torno do tema de estudo.

O capítulo três apresenta os procedimentos metodológicos, e o quatro é referente à apresentação dos resultados. Por fim, nas considerações finais, retoma-

se os objetivos gerais e específicos, as concepções sobre a contação de história no contexto educacional e ressalta a importância da formação docente.

Espera-se que este estudo traga contribuições, sobretudo, para a etapa da Educação Infantil, momento muito importante na vida de uma criança.

2 PERCURSO TEÓRICO

2.1 A Caracterização da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil é caracterizada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo o início e o fundamento do processo educacional. Está pautada, primeiramente, na Constituição Federal de 1988 (Art.208) (BRASIL, 1988). Em segundo plano, está presente na legislação infraconstitucional.

Os direitos dessas crianças estão resguardados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 (Art.4º) (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Segundo a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é classificada da seguinte forma: Creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) e, é de competência dos municípios. A partir de 2009, por meio de uma emenda constitucional, a matrícula de todas as crianças na escola a partir dos 4 anos tornou-se obrigatória, com a finalidade de desenvolvê-las integralmente em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, tornando um complemento da ação da família e comunidade.

No contexto atual, a realidade dessa etapa de ensino sofre mudanças significativas, uma vez que as instituições buscam diferentes formas pedagógicas para atender a demanda e cumprir o currículo que favoreça o desenvolvimento integral da criança pré-escolar (BRASIL, 1998).

2.2 A Importância da Contação de História na Educação Infantil e Suas Contribuições para Desenvolvimento da Criança

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece cinco campos de experiências para a educação infantil, entre eles está: a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação, pois são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dá destaque as experiências com a leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos.

Nesse contexto, insere-se a contação de história que desperta o pensamento e a imaginação, pois é uma arte que envolve a criança em um mundo imaginário, podendo ajudá-las em seus conflitos cotidianos, bem como trabalhar valores morais e estimula o prazer pela leitura, desenvolvendo a linguagem oral e a criatividade.

A contação de história é uma grande estratégia de incentivo que desperta o hábito pela leitura na educação infantil. Nas palavras de Rodrigues (2005), é uma atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ainda o autor assinala que, ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Assim, essa prática deve ser estimulada desde muito cedo, antes mesmo das crianças conhecerem letras ou palavras, despertando a curiosidade pelos livros e histórias.

Na visão de Leal (2011):

É importante trabalhar desde cedo essas histórias, sejam elas cantadas ou contadas, pois, quando a criança escuta uma história ou ouve uma música, ela é capaz de estabelecer relações, comentar, indagar e discutir sobre ela, bem como, de forma inconsciente, incorporar valores a elas. Se forem dadas oportunidades à criança, por meio das histórias e de musicalização, ela irá adquirir uma postura crítico-reflexiva, desenvolver a capacidade de concentração, de raciocínio e de memória, extremamente relevantes à sua formação cognitiva (LEAL, 2011, p. 4).

Entende-se que quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor será seu desenvolvimento de fatores cruciais para sua formação crítica e cognitiva, essenciais à aprendizagem.

Coelho (1991) postula que vários são os motivos para se contar histórias:

- ✓ forma o gosto pela leitura;
- ✓ poderoso recurso de estimulação do desenvolvimento psicológico e moral;
- ✓ enriquece o vocabulário, amplia seu mundo de ideias e conhecimentos, desenvolve a linguagem e pensamentos;
- ✓ educa, estimula e desenvolve a atenção, a imaginação, a observação, a memória e a reflexão;
- ✓ cultiva a sensibilidade, fazendo com que a criança descubra suas identidades e desenvolva seu caráter; adapta a criança ao meio ambiente, pois trabalha seus valores morais e sociais;
- ✓ recria, distrai, alivia e auxiliam na resolução de conflitos emocionais.

Para corroborar com essa ideia, Abramovich (1997) assevera que:

É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de serem, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Dessa forma, percebe-se que a prática da contação de histórias propicia variadas possibilidades para o desenvolvimento das crianças; é imprescindível para o processo de incentivo à leitura e pode ser feita como uma roda de histórias, abrindo espaço para o aluno expressar seus sentimentos, suas curiosidades e imaginação. Assim, abre-se um espaço para as crianças usarem sua criatividade tornando-se sujeitos protagonistas no momento da contação de história.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, pois não está atrelada a dados numéricos e sim em compreender um fenômeno, no caso a importância da contação de história na Educação Infantil, com foco no olhar de uma docente que atua nesse segmento.

O foco qualitativo é utilizado para construir crenças próprias sobre o fenômeno estudado. Para esse tipo de pesquisa, o pesquisador parte da premissa de que o mundo social é relativo e somente pode ser mudado a partir do ponto de vista dos autores estudados, ou seja, o mundo é construído pelo pesquisador (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

Além disso, esta pesquisa é um estudo de caso, que para Yin (2005) é uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

3.1 PARTICIPANTE

Uma professora contadora de história que atua na Rede Municipal em uma cidade localizada no interior de São Paulo.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) Análise do Currículo Lattes para levantamento do perfil profissional da professora foco da pesquisa. 2) Entrevista estruturada realizada com a docente, participante da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a coletar os dados foram utilizados dois instrumentos: 1) uma análise do Currículo Lattes da docente com destaque para: formação acadêmica/titulação; formação complementar; atuação profissional; projetos de pesquisa e de extensão; trabalhos publicados em anais de congressos; participação

em eventos, congressos, exposições e feiras; 2) análise da entrevista realizada via GoogleForms.

Para realização da entrevista, foram feitas as seguintes questões: Tempo de formação? Você considera importante trabalhar e estimular a leitura na educação infantil? Comente. Você tem o hábito de usar a contação de história ou qualquer outro meio lúdico para estimular a leitura? Se sim, quais? A contação de história é uma estratégia lúdica para mudar o comportamento leitor das crianças? Justifique. Você acredita que a ludicidade contribui para estimular a leitura? Em qual sentido? A escola oferece materiais e espaço para trabalhar com a contação de história? Se sim, quais? Como são utilizados os tempos e espaços da escola com as atividades lúdicas, em especial com a contação de histórias? Ocorre planejamento envolvendo essas atividades? De que forma?

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para Tardif (2002) a profissão é um fator de definição em relação ao lugar que um cidadão ocupa em sociedade, com isto, aquele que se enquadra em um perfil profissional, está bem colocado para os demais.

Barreto (1994) afirma que:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento (BARRETO, 1994, p. 11).

Nota-se que a formação docente é indispensável para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores sempre se atualizem, capacitem-se de modo a aprimorar suas técnicas para melhor desempenhar sua função dentro da sala de aula ou fora dela.

Nesse contexto, verificou-se que a docente entrevistada é especialista em Neurociência, Neuroeducação e Neuropsicopedagogia, especializada em Autismo. Possui Pedagogia com Habilitação em Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Gestão Escolar; licenciada em Letras: Português e Espanhol.



Atualmente, é Professora da Divisão de Educação Especial em um município do interior de São Paulo. Atua como contadora de história para todas as faixas etárias, nas escolas da rede municipal e particulares. Desenvolve trabalho voluntário como Coordenadora do Projeto Social e já atuou como Coordenadora Pedagógica no Ensino Fundamental e Médio. Desenvolve Projetos Enfatizando a Preservação do Meio Ambiente e o Respeito Humano. Além disso, participou de atividades de Projeto de Extensão; formação de Grêmios Estudantis nas Escolas Municipais.

Para aprimorar sua prática, realizou diversas formações complementares tais como: programas Boardmaker e Arasaac para utilização na prática pedagógica; desenvolvimento Infantil segundo a escola de Vygotsky; extensão universitária em Práticas Inclusivas no Atendimento Educacional Especializado para alunos AEE no Contexto do Ensino Colaborativo, além de participar de congressos, exposições e feiras.

A docente foi organizadora de eventos, congressos, exposições e feiras e Inovação (Projetos de Pesquisas), como Ensino Colaborativo de modo a impulsionar suas práticas pedagógicas, além de ministrar cursos de curta duração.

Para uma melhor compreensão dos resultados a seguir, apresenta-se a transcrição das respostas obtidas na entrevista.

Pesquisadoras: Tempo de formação?

Professora: 30 anos de formação.

Pesquisadoras: Você considera importante trabalhar e estimular a leitura na educação infantil? Comente.

Professora: É muito importante desenvolver a leitura na Educação Infantil, pois ela auxilia no processo de aprendizagem para a vida toda.

Pesquisadoras: Você tem o hábito de usar a contação de história ou qualquer outro meio lúdico para estimular a leitura? Se sim, quais?

Professora: Eu utilizo a contação de história que é uma prática pedagógica que incentiva a leitura. Quanto mais cedo à criança tem contato com os livros e descobre o prazer que a leitura proporciona, mais probabilidade ela terá de ser um adulto leitor. Também utilizo a música, a pesquisa, etc.

Pesquisadoras: Em sua opinião a contação de história é uma estratégia lúdica para mudar o comportamento leitor das crianças? Justifique.



Professora: Sim, além de ser uma estratégia lúdica, ela também trabalha com as emoções e com a atenção, concentração, imaginação, desenvolve a oralidade, a memória.

Pesquisadoras: Você acredita que a ludicidade contribui para estimular a leitura? Em qual sentido?

Professora: Sim, o ensino-aprendizagem, deve vir proporcionado com o prazer de aprender, e a superar dificuldades de aprendizagem. Utilizar-se da leitura por meio da contação de história, como uma estratégia lúdica auxilia o desenvolvimento dos alunos e melhora seu desempenho escolar. A criança se expressa, assimila conhecimento e constrói a sua realidade quando está em alguma atividade lúdica.

Pesquisadoras: A escola oferece, contribui materiais e espaço para trabalhar com a contação de história? Se sim, quais?

Professora: Muito pouco, os materiais que possuo todos foram adquiridos por mim. E, o espaço é necessário criar ambientes, porque não possui espaço apropriado para a contação de história.

Pesquisadoras: Como são usados os tempos e espaços da escola com as atividades lúdicas, em especial com a contação de histórias?

Professora: Na minha escola que atuo, são poucos os professores que fazem uso desta prática pedagógica tão importante para a criança, os professores não entenderam ainda como é importante este recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança.

Pesquisadoras: Ocorre planejamento envolvendo essas atividades? De que forma?

Professora: No meu planejamento a contação de história se faz presente na minha prática pedagógica diariamente, em alguns momentos para incentivar a leitura, em outros para apresentar conteúdos, em outros para desenvolver a oralidade entre outras.

Ao analisar as respostas da docente, nota-se a importância de a leitura ser estimulada na Educação Infantil, pois proporciona às crianças aprendizagens significativas. Percebe-se que a ludicidade, em especial a contação de história, deve estar presente na vida dos alunos logo nos primeiros contatos com a escola, pois além de ser uma estratégia lúdica e pedagógica que incentiva a leitura, é também uma

grande ferramenta para trabalhar outros desenvolvimentos nas crianças, como o lado emocional.

A contação de história auxilia no desenvolvimento dos alunos, proporcionando o prazer em aprender, melhorando seu desempenho escolar. Por meio das atividades lúdicas, a criança se expressa, assimila conhecimentos e constrói sua realidade.

Segundo a docente, a contação de história pode ser utilizada de várias formas: para incentivar a leitura, apresentar conteúdos, desenvolver a oralidade, etc. Pode ser considerada como uma ferramenta multifuncional.

Nota-se que é importante a escola contribuir com espaços e materiais para garantir que os alunos tenham de fato contato com a contação de história, para que o incentivo e o prazer pela leitura iniciem-se desde cedo, também é essencial que demais professores adotem essa estratégia para que os alunos tenham contato com livros antes mesmo de irem para outra etapa, que reconheçam o quão importante é trabalhar a contação de história no âmbito escolar e que esteja no planejamento diário de cada professor.

Destaca-se, ainda, a importância da formação docente para atuar na Educação Infantil. Para Nóvoa (1992), a formação continuada dos docentes contribui muito com a melhora da prática do professor em sala de aula e acrescenta a importância de se refletir sobre a sua prática, repensando-a e mudando-a, por meio estudos e reciclagem, promovendo grandes transformações em suas práticas pedagógicas e impactando a vida das crianças.

Kramer (2002) salienta a especificidade e a importância da formação dos docentes da educação infantil. “Os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais” (KRAMER, 2002, p.129). Ou seja, é de extrema relevância que o professor, engajado na prática de contação de história, busque refletir sua atuação e fique atento às diferentes vozes dessa tarefa formativa, buscando sempre novos saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente estudo teve como objetivo geral descrever o perfil de uma contadora de história no contexto da Educação Infantil e seus impactos no ensino, e como objetivos específicos caracterizar a formação da professora contadora de história, bem como levantar as concepções sobre a contação de história, e cumprindo seu papel, constatou-se que é de grande importância a prática da contação de história na educação infantil, para incentivar na criança o gosto e o prazer pela leitura.

Constatou-se que a contação de histórias é uma excelente estratégia pedagógica para ser utilizada no ensino-aprendizagem dos alunos, bem como para trabalhar o emocional, a criatividade, a imaginação, além do desenvolvimento intelectual.

Evidenciou-se que é de suma relevância o papel do professor como mediador da aprendizagem, em desenvolver e planejar estratégias que sejam atrativas aos alunos, despertando o interesse em aprender, bem como o da escola em disponibilizar matérias e espaços tanto físico, quanto na grade curricular, para que tais atividades pedagógicas sejam concluídas com sucesso.

Inferiu-se que a contação de história traz muitos benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em vários aspectos, sendo eles: sociais, emocionais, físicos e cognitivos, os quais podem ser trabalhados de variadas formas.

Verifica-se que é necessário trabalhar a contação de história na educação infantil a fim de despertar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura desde pequenas, para enriquecer sua aprendizagem. O ato de contar história é um ótimo recurso lúdico para proporcionar na criança o prazer em aprender, superando suas dificuldades e promovendo o desenvolvimento da criança em suas máximas potencialidades.

Consideramos que, o conhecimento e o aprofundamento nos saberes docentes são fundamentais aos profissionais que atuam não só nessa etapa, mas em todas as fases da educação.

A formação docente é de extrema importância, pois o professor torna-se um profissional que vive em um dinamismo contínuo, estimulado pelas trocas de saberes em um movimento de construção contínua.

Faz-se necessário, então, que os professores utilizem a contação de histórias para o desenvolvimento da criança, de modo a contribuir positivamente na sua



aprendizagem de forma significativa, pois possibilita uma forma fascinante de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil** – gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 05 de outubro de 1988. Disponível em: Acesso em 12 abr. 2020.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei Nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 12 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BARRETO, A. M. R. F. **Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.



CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo, S.P.: Editora Brasiliense S.A., 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, F. de L. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Picos: Piauí, 2011.

MALUF, A. C.M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MELLO, E. C. **A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA DE FORMA LÚDICA PARA DESPERTAR O GOSTO PELA LEITURA NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 2016. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Agudos, Agudos-SP, 2016. Cap. 5.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. A. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Paulinas, 2010.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SANTOS, R. B. **JOGOS E BRINCADEIRAS COMO POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER**. 2015. 35 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Centro de Formação de Professores Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras – PB, 2015. Cap. 5.



SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGrawHill/Penso, 2010.

SILVA, E. **O LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: desenvolvimento pelo prazer da leitura. 2016. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Educação, Marcelino Vieira-RN, 2016. Cap. 5.

SOUZA, E. C. **A importância do lúdico na aprendizagem**. 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em 05 de abril 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2002.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya. Ed., 1999.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM EMMI PIKLER NA QUALIDADE DAS INTERAÇÕES CUIDADOR-BEBÊ¹

Eliane Aparecida Barbosa da Silva - FAAG²

Stéfani Santana de Oliveira - FAAG³

Eliane Morais de Jesus Mani - FAAG⁴

RESUMO

Neste artigo questionou-se: quais as contribuições da Abordagem Pikler para o desenvolvimento da criança? Desse modo o objetivo geral foi destacar o desenvolvimento da autonomia em bebês e crianças bem pequenas a partir da Abordagem Pikler. Já os objetivos específicos foram: evidenciar o que caracteriza-se como direito de aprendizagem para bebês e crianças bem pequenas, na Educação Infantil e as contribuições da Abordagem Pikler no processo de desenvolvimento das crianças. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, cujo resultados apontaram que com essa abordagem é possível estimular o desenvolvimento dos bebês, criando vínculo e confiança junto à educadora.

Palavras-chave: Educação Infantil; Abordagem Pikler; Cuidar e Educar.

ABSTRACT

In this article he wondered: what are the contributions of the Pikler Approach to the development of the child? Thus, the general objective was to highlight the development of autonomy in infants and very small children from the Pikler Approach. The specific objectives were: to highlight what is characterized as the right of learning for infants and very young children, in Early Childhood Education and the contributions of the Pikler Approach in the development process of children. For this, a bibliographic research was carried out, with a qualitative approach, whose results pointed out that with this approach it is possible to stimulate the development of babies, creating bond and trust with the educator.

Keywords: *Early Childhood Education; Pikler Approach; Caring and Educating.*

1 INTRODUÇÃO

A concepção de infância passou por inúmeras transformações ao longo da

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

² Graduanda em Pedagogia. E-mail: elyane.bbarbosa@hotmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia. E-mail: santanadeoliveira12@gmail.com.

⁴ Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutora 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.

história humana, em razão de mudanças culturais, políticas, sociais e econômicas. Assim, a atenção à primeira fase da vida já foi considerada sem importância, as crianças já foram vistas como adultos em miniatura, até chegar nos dias atuais, em que se reconhece, para além dos direitos, a necessidade de apoiar educacionalmente as especificidades infantis, desde a mais tenra idade.

O termo infância vem do latim *infantia*, que significa incapacidade de falar, a qual se atribui, em geral, ao período que se chama de primeira infância (KUHLMANN, 2015). O mesmo autor ressaltou que na linguagem contemporânea dos dicionários de Língua Portuguesa, a infância compreende o período de crescimento do ser humano, do nascimento à puberdade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destacou que “a criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos” (BRASIL, 1990, documento não paginado).

Para se compreender as necessidades próprias da infância se faz necessário estudar a criança sob a perspectiva histórica e social, uma vez que a realidade vivenciada é influenciada pelos aspectos culturais dos contextos de vida, e repercute no processo de desenvolvimento infantil.

No Brasil a preocupação com a educação para crianças é relativamente recente, visto que somente nas últimas décadas se passou a valorizar a infância, situando a Educação Infantil como parte da Educação Básica no país (BRASIL, 1996), cujo acesso é entendido como um direito universal, indispensável para o exercício da cidadania. É no processo da Educação Básica “que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, efetivo, emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p.17).

Assim, no contexto contemporâneo, os fundamentos da Educação Infantil se concentram no desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, quanto às dimensões física, afetiva, psicológica, intelectual e social, de modo complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Entende-se, nos parâmetros educacionais atuais no Brasil, que na Educação Infantil há uma inseparabilidade entre o cuidar e o educar, nas ações destinadas às crianças a partir de zero ano. Trata-se, pois, da compreensão de que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana (BRASIL, 2013).

Esse pressuposto se pauta no conceito de que educar exige cuidado, o que

envolve acolher, ouvir, encorajar, apoiar o aprendizado quanto ao modo de pensar e agir, compreender os próprios cuidados, bem como do outro, do meio em que vive, entre outros aspectos. Essas relações promovem a condição para o enfrentamento do complexo meio social em que vivemos. Sob este prisma, educar com cuidado “significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro, e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena” (BRASIL, 2013, p. 18).

O direito ao atendimento educacional da criança envolve uma relação estreita entre a escola e a família, sobretudo, quanto ao respeito e a valorização das diferentes formas como elas se organizam.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Educação Infantil envolve os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, por meio de cinco campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), destacando três grupos distintos de faixa etária nessa primeira etapa educacional, a saber: bebês (zero a uma ano e seis meses); crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses); e, crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). Quanto aos eixos estruturantes da Educação Infantil, considerando interações e brincadeiras, apontou-se no documento, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que todas as crianças tenham asseguradas condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

A partir das diretrizes educacionais propostas pelos documentos oficiais, as escolas adotam diferentes modelos de trabalho, baseadas concepções teóricas distintas que norteiam o dia a dia das ações educativas. Neste sentido, o pressuposto teórico adotado respalda o planejamento e a prática direta com as crianças.

Dentre as muitas perspectivas teóricas existentes neste estudo evidencia-se a Abordagem Pikler, proposta pela pediatra húngara Emmi Pikler, no final da década de 1940, quando atuava em um abrigo para bebês, que atendia, sobretudo, crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial ou separadas de suas famílias (FALK, 2017). Essa abordagem, recente no Brasil, é ancorada pela relação entre mãe/educadora e o bebê, visando o desenvolvimento da criança por meio do estímulo para a autonomia e do brincar livre, aplicada nos primeiros três anos de vida, ou no alinhamento com a

BNCC, nas ações com os bebês e com as crianças bem pequenas.

Diante do exposto, tem-se como indagação para pesquisa: Quais as contribuições da Abordagem Pikler para o desenvolvimento da criança? Como se estabelece as ações educativas no dia a dia escolar a partir dessa abordagem?

A hipótese levantada para os questionamentos é que a ação dos educadores, inspirados na Abordagem Pikler, promove interações salutaras entre bebês e cuidadores, estimulando a autoconfiança, por meio de práticas afetivas, lúdicas e dialogadas, que resultam em maior desempenho autônomo das crianças.

O objetivo principal do estudo foi destacar o desenvolvimento da autonomia em bebês e crianças bem pequenas, na Educação Infantil, a partir da Abordagem Pikler. Já os objetivos específicos foram: evidenciar o que se caracteriza como direito de aprendizagem para bebês e crianças bem pequenas, no contexto atual da Educação Infantil e as contribuições da Abordagem Pikler no processo de desenvolvimento das crianças.

A expansão do olhar pedagógico para as fases iniciais de escolarização se compõe como uma preocupação para educadores, visto que são escassos os estudos que tratam da importância do desenvolvimento da autonomia no contexto educacional precoce. As experiências significativas no processo escolar de bebês e crianças bem pequenas são promotoras do protagonismo infantil, o que irá contribuir com o desenvolvimento autônomo ao longo de toda vida. Assim, as práticas pedagógicas que valorizam o brincar, o diálogo e a afetividade unificam os propósitos do cuidar e educar, de modo indissociável e impreterível quanto a qualidade de ensino desde os primeiros anos de escolarização da criança, justificando, portanto, a importância desse estudo.

Para tanto, este estudo se pautou em uma pesquisa do tipo bibliográfica com abordagem qualitativa, e segundo com Gil (2010) a pesquisa bibliográfica é produzida com base em materiais publicados anteriormente como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.

Delandes, Gomes e Minayo (2015) apontaram que o cunho qualitativo responde às questões particulares das ciências sociais, daquilo que não pode ser quantificado, visto que atua no âmbito dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Em linhas gerais, é preciso constantemente lançar mão de esforços na busca por respostas para se compreender caminhos que possam ampliar o desenvolvimento

das crianças desde a mais tenra idade, considerando que o conhecimento deve permear a prática educacional de professores, para oferta da qualidade de ensino na Educação Infantil.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO SE ESTABELECE O DIREITO DE APRENDIZAGEM PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS?

No Brasil, o surgimento da creche ocorreu no final do século XX durante a Industrialização, onde homens e mulheres começaram a se dedicar ao trabalho necessitando de um lugar apropriado para que as crianças pudessem ficar durante o período em que os seus pais estivessem trabalhando (OLIVEIRA, 2002).

Assim, as instituições destinadas ao cuidado da criança eram de cunho preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para a sociedade. O foco não era a criança, mas naquilo que era denominado como menor abandonado e delinquente (NEVES, 2014). As creches eram vistas apenas como um local de acolhimento e as crianças que frequentavam eram pobres, passavam necessidades, eram malcuidadas ou abandonadas pelas suas famílias.

As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (OLIVEIRA, 2002).

Ao longo do processo da Industrialização e o crescimento urbano tornou-se claro o aumento da demanda pelos serviços de creches. As modificações sociais verificadas em decorrência das novas, e sempre em mudança, estruturas de trabalho afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho, para trabalhar fora (RIZZO, 2006)

Na década de 1970 deu início aos movimentos sociais e com eles começou o processo de expansão. Entrando na década de 1980, esse processo de expansão avançou consideravelmente em relação a Educação Infantil, com a abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função (NEVES, 2014).

A Educação Infantil passou a ser vista como essencial no desenvolvimento da criança, dando início a estudos sobre a importância das creches. Segundo promulgado pela Carta Magna brasileira a Educação Infantil passou a ser direito da família e dever do Estado, conforme se destaca a seguir:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Os campos de experiências da BNCC promovem uma mudança conceitual no currículo para a Educação Infantil. Neste documento se evidencia que a criança não é considerada como mera receptora das mensagens transmitidas pelos adultos, visto que é capaz de produzir cultura.

A elaboração da BNCC, propôs uma mudança de perspectiva, em que o foco sai do modelo no qual o educador era detentor de conhecimento e a criança era a receptora de tudo que o educador escolhesse transmitir, com currículos pautados nas áreas de conhecimento. Agora a BNCC reconhece e registra o trabalho que já vinha sendo proposto por professores e pesquisadores no qual a criança, em especial as experiências dela, é protagonista do processo de aprendizagem e desenvolvimento (RICO, 2020).

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, documento não paginado).

Nesta etapa da educação básica não se considera o ensino, de maneira que não se fala em aulas, ou seja, a aprendizagem não se dá a partir de exposições orais, mas sim a partir da vivência de experiências da vida cotidiana, marcadas pela ampliação de repertórios por vivência de linguagens a partir de práticas sociais. Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto

pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças e isto exige dos adultos comprometimento e responsabilidade (BARBOSA, 2010).

Costa, Nascimento e Neves (2019) destacam os cinco campos de experiência evidenciados pela BNCC (BRASIL, 2017):

O eu, o outro e o nós: o convívio com outras pessoas faz com que as crianças constituam uma maneira própria de agir, pensar e sentir. Elas passam a entender que existem outros modos de vida e pontos de vista diferentes.

Corpo, gestos e movimentos: as crianças conseguem explorar o mundo, o espaço e os objetos por meio do corpo, com os sentidos, gestos e movimentos. Estabelecem relações, brincam, expressam-se e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o universo cultural e social.

Traços, sons, cores e formas: as crianças podem vivenciar experiências diversificadas, além de várias formas de linguagens e expressões, por meio do contato com diferentes manifestações culturais, artísticas e científicas no cotidiano da escola.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: durante a Educação Infantil, é necessário estimular os pequenos a ouvir e a falar, por meio de experiências que potencializam sua participação na cultura oral.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: as crianças estão inseridas em tempos e espaços de dimensões diferentes e sempre procuram se situar, seja em casas, ruas e bairros ou em entender o que é noite, dia, hoje ou ontem.

De acordo com os aspectos em destaque, a Educação Infantil deve fornecer experiências nas quais as crianças possam fazer suas próprias observações, manuseiem objetos, investiguem e explorem seu entorno, levantem hipóteses e consultem fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades.

2.1 Abordagem Pikler: desvelando contribuições para o desenvolvimento autônomo da criança

Emmi Pikler (1902-1984) foi uma pediatra que, após formar-se em medicina na cidade de Viena, começou a trabalhar como médica de família em Budapeste, na Hungria, na década de 1930. Após a guerra, Emmi Pikler foi convocada a dirigir um orfanato na rua Lóczy, (que mais tarde recebera o mesmo nome da rua em que está localizado). Nos anos em que esteve à frente do Instituto, Emmi Pikler liderou estudos

sobre o desenvolvimento dos bebês, bem como sobre os procedimentos que os adultos responsáveis por essas crianças deveriam ter para que esse atendimento fosse marcado pelo respeito à criança. Todo esse investimento tem como objetivo garantir o crescimento das crianças em condições físicas, psicológicas e afetivas saudáveis (SALUTTO; NASCIMENTO; BARBOSA, 2019).

Durante todos os anos em que trabalhou como pediatra, orientava os pais para que não intervissem mecanicamente nas brincadeiras de seus filhos, para que fosse respeitado o ritmo de dormir e despertar, que a alimentação fosse simples e equilibrada, de acordo com a vontade da criança. Também orientava para que os pais deixassem a criança ao ar livre o máximo de tempo possível, fosse no verão ou no inverno, e que, durante as atividades com os filhos, os pais não tivessem pressa, apreciando ao máximo cada momento que acontecia, levando em conta as necessidades dos bebês (FREITAS; PELIZON, 2011).

Os preceitos da abordagem de Emmi Pikler são: a valorização da atividade autônoma da criança sendo baseada em suas próprias iniciativas; a atenção às relações estáveis da criança, incluindo a valorização de uma relação emocional privilegiada com uma pessoa em especial; o oferecimento constante de possibilidades à criança para desenvolver a consciência sobre si mesma em seu ambiente; e a manutenção de um bom estado de saúde física da criança, o qual é base e, ao mesmo tempo, consequência dos princípios precedentes (KELLETER; CARVALHO, 2019).

Com base em seus estudos e observações, Emmi Pikler instruiu os funcionários do Instituto, ressaltando a necessidade de observações sobre o crescimento dos bebês e das crianças pequenas e analisou se estavam tendo condições propícias para o seu desenvolvimento para as situações da vida cotidiana, e não apenas para situações experimentais. Instruiu os jovens para que ficassem atentos aos simples gestos das crianças, sem lhes fazer imposições, criando condições para que tivessem o desejo de fazer o que se esperava que elas fizessem. Os ensinou, também, que deveriam estar sempre presentes para que, caso as crianças precisassem delas, não se sentissem abandonadas em quaisquer circunstâncias (FALK, 2011).

A abordagem Pikler é utilizada com bebês em contextos coletivos, por valorizar a qualidade da interação educadora-bebê, especialmente em momentos de cuidado básico, além de colocar tais interações como elemento central na rotina das instituições de Educação Infantil (FALK, 2013).

De acordo com Freitas (2014) a Abordagem Pikler é apoiada em princípios que

valorizam a atividade autônoma da criança, a relação afetiva privilegiada, a consciência de si e do seu entorno, além de um bom estado de saúde física e bem-estar corporal, essa abordagem mostra que não se pode desconhecer a importância das primeiras experiências de vida que ocorrem durante o cuidado cotidiano, sejam elas nos momentos da alimentação, do banho, da troca de fraldas ou de roupa.

A Abordagem Pikler é organizada em torno de quatro princípios: o valor da atividade autônoma; busca constante para que cada bebê aprenda a conhecer a si mesmo e o seu ambiente; relações estáveis e um vínculo do bebê com uma educadora privilegiada; e saúde física e emocional da criança. Pode-se apreender que a base destes princípios é o atendimento às necessidades físicas e afetivas dos bebês e das crianças em cuidado coletivo, as quais estão englobadas nesses princípios. (FALK, 1997; TARDOS, 2010).

Falk (1997) apresentou tais necessidades, destacando os seguintes aspectos: segurança afetiva, por meio do estabelecimento e manutenção de relações afetivas estáveis, contínuas, íntimas e calorosas com um grupo de adultos; respeito e apoio indireto da atividade livre, sendo esta espontânea, realizada a partir da iniciativa do bebê, e respeito ao ritmo individual do desenvolvimento, sem interferências que visem apressar o curso do desenvolvimento do bebê; consciência de si mesmo, através de uma rotina e espaço que permitam ao bebê situar-se no seu entorno social e material, no espaço e no tempo, nos acontecimentos e nas relações que ele está envolvido, na sua história passada, bem como no futuro imediato e a longo prazo; e bom estado de saúde física e bem-estar corporal (higiene e condições de saúde).

Segundo Pikler, é durante as atividades de cuidado, quando o bebê ou a criança bem pequena tem a oportunidade de estar só com um adulto disponível e pronto para dar uma atenção diferenciada e completa a ela, que se estabelecem as bases para a construção de uma relação harmoniosa e recíproca. São esses momentos, globais e profundos, que colocam em relação ao mundo interno e externo, proporcionando à criança a tomada de consciência de si e do outro (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2018).

Segundo ainda os mesmos autores, Pikler defendeu que, enquanto as crianças não conseguem se alimentar sozinhas, segurando sua própria colher, este momento deve ser feito individualmente, no colo da educadora, com respeito às necessidades e reações da criança, bem como com antecipando verbalmente as ações e solicitando a ajuda do bebê, inserindo-o como sujeito ativo também neste momento.

Ao dar especial atenção às crianças nos momentos dos cuidados pessoais, as educadoras devem oferecer respostas às necessidades individuais e particulares de cada uma delas, resultando em um compartilhamento íntimo e profundo entre ambas.

Na interação, o bebê aprende sobre si e sobre o outro, constrói a sua identidade e, nesse processo, torna-se cada vez mais independente e autônomo. Para Pikler, a criança pode atuar sobre o seu meio, participando, colaborando ativamente, nos diferentes momentos de cuidado, colocando-a como parceira do adulto e protagonista do seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2014).

Na época em que trabalhou no Hospital Universitário, Emmi Pikler observou que as crianças da periferia sofriam poucos traumas e fraturas, mesmo brincando com coisas consideradas como perigosas. O pronto-atendimento era procurado mais pelas crianças de famílias com maior poder aquisitivo, embora essas crianças saíssem pouco de casa, sendo superprotegidas. Pikler observou que as crianças que se movem em liberdade e sem restrições são mais prudentes, por conhecerem melhor suas capacidades e limites (KELLETER; CARVALHO, 2019).

Para Emmi Pikler o desenvolvimento da autonomia se dá por meio da espontaneidade da criança, da liberdade dos movimentos, do brincar livre oferecendo a criança um lugar seguro que promova todo o cuidado dando ênfase no potencial dessa criança, mostrando a ela o quanto é capaz.

Segundo Tardos e Szanto-Feder (2011, p.48):

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos.

O papel adulto dentro da Abordagem Pikler, se refere a uma pessoa que passa segurança, oferece afeto, tem interesse nas ações dessa criança, estar presente e protege-la, o adulto não deve intervir nas atividades e sim deixar a criança livre para explorar o ambiente e fazer suas próprias descobertas, não esquecendo de estar sempre atentos a eles.

Emmi Pikler ressaltou a importância da atenção pessoal e desenvolveu um modo de cuidar e atender as crianças pequenas que possibilitava o estabelecimento de vínculos entre essas e suas educadoras. Ao dar especial atenção às crianças nos momentos dos cuidados pessoais, as educadoras podem oferecer respostas às necessidades individuais e particulares de cada uma delas, o que resulta em um compartilhamento íntimo e profundo entre ambas (FREITAS, 2014).

Durante essas brincadeiras o adulto pode interagir com a criança para que estabeleça vínculo entre ele e construa afetividade, tendo uma aproximação com qualidade e que tenha intencionalidade. É de fato muito importante criar esse vínculo entre os pais, cuidadores e a criança, desde que ele seja feito com qualidade dando sustentação para o seu desenvolvimento.

O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância (FALK, 2016).

Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança, o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento, a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno, a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal, a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais.

A sequência de ações de como levantar os bebês do berço, como segurá-los nos braços e como recolocá-los ao berço, sempre com gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva (FALK, 1997) é feita de forma atenta e cuidadosa. Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança. O contato físico é importante, no entanto, não é a presença constante, insistente, que garante a qualidade, mas a presença comprometida, inteira, respeitosa. É, pois, uma presença que reconhece também a importância do estar só.

A maneira como o bebê e a criança bem pequena é cuidada traz diversas informações para elas. Tardos (1992) enalteceu que os movimentos mais delicados expressam atenção e interesses nos bebês, enquanto que os gestos bruscos pode ser um sinal de desatenção, de indiferença ou de falta de paciência da educadora.

A autora supracitada exemplifica que se a educadora se a educadora pega a criança em seus braços de forma brusca e inesperada, puxando o seu corpo ou os seus braços, essa experiência tornará desagradável para a criança. Este ato rompe com o intuito da Abordagem Pikler, no qual a educadora deveria conceder o tempo necessário para a criança se preparar para o movimento. Ao pegar a criança de forma brusca, considera-se a criança como um objeto pouco apreciado e sem valor que não tem necessidade de ser tratado com precaução e ternura.

Para Tardos (1992) as atividades que são feitas várias vezes por dia tornam-se repetitivas, tornando os movimentos mais curtos, mais rápidos e mais eficazes e, em certa medida, automáticos. A datilógrafa, a ajudante de laboratório e a tecelã experiente executam grande parte de seu trabalho com grande rapidez, quase automaticamente, não se distraem com os detalhes. Mas essa habilidade de realizar atividades com rapidez não pode ser repetida com as educadoras.

No Instituto Lóczy, a cuidadora é orientada a repetir cada gesto intencionalmente nesses três momentos do dia: higiene, alimentação e sono. Não é a quantidade do tempo dedicado à criança que determina a rotina, mas sim o envolvimento em cada uma dessas ações realizadas diariamente com cada criança no sentido de garantir qualidade na interação e vínculo almejados (FREITAS; PELIZON, 2011).

O educador tem que dispor de tempo suficiente para que o bebê aproveite bem a experiência, desfrutando de cada gesto de cuidado que receber, narrando o que é realizado e nomeando as partes do corpo sendo tocadas durante os cuidados (KELLETER; CARVALHO, 2019).

Albuquerque e Oliveira, (2018) reforçaram esse princípio, que no momento dos cuidados, a educadora deve dedicar-se à criança durante o tempo que for necessário, atendendo às exigências individuais de cada bebê, considerando-os como seres humanos diferentes uns dos outros. O processo é demorado porque temos que levar em conta as necessidades e reações da criança

Na visão de Emmi Pikler as crianças são sujeitos ativos, potentes e competentes, que aprendem observando, tocando e experimentando, superando a antiga visão que definia que os bebês são seres passivos, frágeis e incapazes, e por causa dessa visão, as educadoras abavam por adotar meditas com práticas de cuidado rotineiras, frias e impessoais, as quais de alguma forma afetavam o desenvolvimento pleno e saudável da personalidade do sujeito (FREITAS, 2014).

Para que este princípio seja respeitado, as educadoras precisam, em primeiro lugar, confiar na capacidade de desenvolvimento dos bebês ao não apressar a aquisição de habilidades, e, a partir disso, criar as condições materiais e afetivas para assegurar a atividade livre, sem intervir diretamente nos seus movimentos e brincadeiras.

Quando, para limpar-lhe a bundinha, a educadora põe o bebê (às vezes também a criança de 12 a 18 meses) embaixo da torneira como se tratasse de uma

roupa que a gente leva pendurada no braço (coisa que não permite o movimento) pode realizar muito rapidamente essa operação, mas o pequeno não sabe a princípio o que acontecerá depois, não sabe quando o tal gesto da educadora ou o jato de água irá bater sobre suas pernas, quando começará a ser ensaboado ou enxaguado. A criança não tem nenhuma possibilidade de participar na operação, nem de expressar seus sentimentos de satisfação ou descontentamento (por exemplo, se a temperatura da água lhe parece desagradável ou não). A educadora não pode nem ver seus olhos. Disso se deduz que tudo aquilo que acontece não tem nenhum tipo de interesse, nem importância para ela (TARDOS 1992).

No momento da higiene pessoal é importante a troca de olhares com o bebê, de dar a ele o tempo necessário para suas respostas, de antecipar com palavras todas as ações a serem realizadas, permite a participação e o consentimento do bebê nos momentos de atenção individualizada (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2018). Também desta forma, a criança tem a oportunidade de participar ativamente dos cuidados, respondendo a comandos – mesmo que através do olhar e de expressões faciais, quando ainda é muito pequena – e expressando seus desejos com a certeza de que será escutada e atendida.

Para Pikler enquanto as crianças não conseguem se alimentar sozinhas, segurando sua própria colher, este momento deve ser feito individualmente, no colo da educadora, com respeito às necessidades e reações da criança, bem como com antecipando verbalmente as ações e solicitando a ajuda do bebê, inserindo-o como sujeito ativo também neste momento. Quando a criança começa a se alimentar sozinha, o que acontece por volta de um ano e meio de idade, a alimentação passa a ser feita em uma mesa pequena, com a criança sentada sozinha na sua cadeira e a sua cuidadora de referência sempre presente para ajudá-la quando necessário (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2018).

Tardos (1992) destacou que na hora de comer, a educadora não pode pôr a criança sentada nos seus joelhos e nem limitar seus movimentos prendendo os braços da criança, esta postura não somente impossibilita qualquer participação senão qualquer tipo de reclamação. Deste modo, a criança não participa do processo da refeição.

Já na época, as ideias de Emmi Pikler eram vistas como revolucionárias e nos dias atuais, podem causar de início, um certo estranhamento quando afirma que não devemos ensinar a criança a sentar, andar ou brincar, pois é muito melhor para seu

desenvolvimento que ela descubra por si mesma como fazer isso (KELLETER; CARVALHO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Abordagem Pikler traz importantes contribuições para o desenvolvimento da criança, visto que essa abordagem estimula a autonomia da criança em vários momentos do seu dia, desde os momentos de higiene, na movimentação livre, sendo sempre supervisionada por sua educadora.

A Abordagem Pikler é utilizada há muito tempo, porém vem sendo utilizada recentemente no Brasil. Com essa abordagem é possível estimular o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, sem impor as atitudes dessas crianças, mas sim, criando vínculo e confiança junto à educadora.

O acesso à educação é um direito garantido por lei a todos os cidadãos brasileiros, mais do que garantir a educação é necessário fazer com qualidade, e na idade dos bebês e crianças bem pequenas é preciso traçar estratégias e métodos bem específicos como a Abordagem Pikler, visto que essas crianças passam por uma situação de afastamento do convívio com as mães e precisam ser estimuladas para ter um crescimento mais independente desenvolvendo a autonomia.

Vale ressaltar que com a criação na BNCC surge uma lacuna em como proporcionar educação com qualidade a essas crianças de zero a três anos, em idade pré-escolar, para isso é preciso que os educadores busquem conhecimentos necessário por meio de qualificações e trocas de experiências com outros profissionais envolvidos do processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. T. M.; OLIVEIRA, S. N. Relações entre cuidadoras e bebês: como criar vínculos e proporcionar afeto dentro dos berçários. **Revista de Psicologia**, v.9, n2, p. 76-85, 2018.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança

e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. DICEI, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COSTA; R. P. N.; NASCIMENTO, A. M.; NEVES, L. R. Base Nacional Comum Curricular: implementação da proposta curricular para a educação infantil no município de Nova Iguaçu. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p.35-49, 2019.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FALK, J. **Mirar al niño: la escala de desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)**. Buenos Aires: Ariana, 1997.

_____. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 2 ed, São Paulo: JM, 2011.

_____. **Abordagem Pikler Educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

FREITAS, A. V. C. A atenção pessoal aos bebês e às crianças bem pequenas nos centros de educação infantil: contribuições da abordagem Emmi Pikler. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, v. 12, n. 2, 2014.

FREITAS, A. V. C.; PELIZON, M. H. **As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professor de educação infantil**. OMEP/BR/SP. Organização Mundial para Educação Pré-Escolar. Estudos e Reflexões sobre Lóczy. São Paulo/Santo André, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**.5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KELLETER, R. F.; CARVALHO, R. S. Contribuições da Abordagem Pikler para se Pensar a Inclusão na Creche: notas sobre a Formação de Professores de Educação Infantil. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. especial, 2019.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

NEVES, G. **A Educação Infantil e o seu Contexto Histórico**, 2014. Disponível em:<

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-educacao-infantil-seu-contexto-historico.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICO, R. **Quais as mudanças que a BNCC propõe para a Educação Infantil e como colocá-las na prática?** 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18072/quais-as-mudancas-que-a-bncc-propoe-para-a-educacao-infantil-e-como-coloca-las-na-pratica>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

SALUTTO, N.; NASCIMENTO, A. M.; BARBOSA, S. N. F. A Abordagem Pikler: educação infantil. **Revista zero-a-seis**. v. 21, n. 39 p. 166-169, 2019.

TARDOS, A. A mão da educadora. **Revista Infância**, n. 11, 1992.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. **O que é autonomia na primeira infância**. In FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.



EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: Um estudo de caso a respeito das percepções docente e práticas pedagógicas

Flávia Pereira Santos Duram¹

Josiane Cristina Correa Amaro²

Mariana Falcão Bormio³

RESUMO

As definições de deficiência tem mudado ao longo dos anos, baseadas nas novas teorias e conhecimentos, buscando sempre a adaptarem-se à evolução da sociedade, ciência e, medicina. Atualmente existem leis que protegem e asseguram os direitos dos cidadãos com deficiências a conviverem em sociedade, assim como aos que possuem algum tipo de transtornos. Entretanto, ainda são grandes as dificuldades de se fazer cumprir, pois nem todos estão preparados. Quando os olhares são direcionados especificamente à educação, observa-se que esta foi feita historicamente de forma paralela, em escolas e classes especiais, onde os alunos eram exclusivamente atendidos por professores especializados que se atentavam às necessidades particulares de cada aluno. Apesar de ainda existirem essas escolas, desde 2015 com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, escolas comuns devem receber essas crianças. Considerando a importância do contexto exposto, esse trabalho, de caráter exploratório e investigativo, apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como foco a relação existente entre a educação e a inclusão, tendo por objetivo foi mapear qual a formação e se os professores estão preparados para lidar com alunos com deficiências e transtornos em sala de aula. O

¹ Flávia Pereira Santos Duram, Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG (2020), flaviaduram@yahoo.com.br

² Josiane Cristina Correa Amaro, Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG (2020), josychrys2010@hotmail.com

³ Mariana Falcão Bormio, Pós-Doutora, Faculdade de Agudos - FAAG, mariana.bormio@faag.com.br.

desenvolvimento ocorreu em etapas, que iniciou por uma ampla revisão bibliográfica a respeito do tema seguida de um estudo de caso realizado com professores.

Palavras chave: Pessoa com Deficiência; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The definitions of disability have changed over the years, based on new theories and knowledge, always seeking to adapt to the evolution of society, science and medicine. Currently there are laws that protect and guarantee the rights of citizens with disabilities to live in society, as well as those who have some kind of disorders. However, the difficulties of enforcing it are still great, because not everyone is prepared. When the eyes are directed specifically to education, it is observed that it was done historically in parallel, in schools and special classes, where students were exclusively attended by specialized teachers who were attentive to the particular needs of each student. Although these schools still exist, since 2015 with the Statute of the Disabled schools common schools should receive these children. Considering the importance of the context exposed, this exploratory and investigative work presents the results of a research that focused on the relationship between education and inclusion, aiming to map the way teachers deal with students with disabilities and disorders in the classroom. The development occurred in stages, which began with a broad literature review on the theme followed by a case study conducted with teachers.

Keywords: People with Disabilities; Autism Spectrum Disorder (ASD); Inclusion; School Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 6,2% da população brasileira tem algum tipo de deficiência e 0,8% tem algum tipo de deficiência intelectual e a maioria (0,5%) já nasceu com as limitações (IBGE,2015). Apesar da expressividade da ocorrência, ainda existe muito preconceito com essas pessoas.

Definir deficiência não é algo exato, pois além dos diferentes tipos suas definições se alteram-se ao longo dos anos conforme são desenvolvidas novas teorias e conhecimentos.

O grande marco da busca pela inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, foi a publicação da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou popularmente Lei da Inclusão, que

teve por principal objetivo assegurar e promover igualdade às pessoas com deficiência.

Tal lei somente veio corroborar a Constituição Federal Brasileira de 1988 que estabelece a obrigação do estado de propiciar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Cabe citar, ainda, segundo a Constituição de 1988, que todos tem o direito à educação. E Bormio (2018), cita que ao definir o direito a educação básica a todos, a LDB não faz distinção entre ser portador de algum tipo de deficiência ou não. E ainda cita a preferência de inscrição dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, graus e modalidades, no sistema regular de ensino.

Cita-se ainda, segundo Benvegnú (2009), que os aspectos referentes à inclusão no contexto da educação é um movimento mundial, de cunho político, cultural, social e pedagógico, que resulta da busca pela defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. E Mantoan (2008), complementa ao citar a educação inclusiva como sendo um processo que objetiva ampliar a participação das pessoas no ambiente escolar, considerando suas diversidades e particularidades, mas que, para tanto, é necessário desenvolver a reestruturação do sistema de ensino, assim como das práticas vivenciadas nas escolas e conseqüentemente, a adequação do seu espaço físico, de maneira que esse atenda às diferentes capacidades funcionais da pessoa, com suas singularidades e peculiaridades, no desenvolvimento das atividades.

Considerando a importância da relação educação e inclusão este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi mapear qual a formação e se os professores estão preparados para lidar com alunos com deficiências e transtornos em sala de aula. De caráter exploratório e investigativo, seu desenvolvimento ocorreu em etapas, que iniciaram por uma ampla revisão bibliográfica a respeito do tema seguida da aplicação de pesquisa com professores, cuja amostra totalizou 39 pessoas, de cidades do interior paulista, Brasil e de Luanda, Angola.

2. DEFICIÊNCIA / TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Para iniciar os estudos é importante entender algumas definições a respeito de pessoa com deficiência e Transtornos do Espectro Autista (TEA). De acordo com o Decreto 3.298 de 1999, art. 3ª deficiência é definida como sendo:

Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Incapacidade por sua vez, é conceituada pelo inciso III como: Uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

De acordo com o Artigo 5º do Decreto Federal 5.296/2004 os diversos tipos de deficiência podem ser definidos como:

a) Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60° ; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. Comunicação;
2. Cuidado pessoal;
3. Habilidades sociais;
4. Utilização dos recursos da comunidade;
5. Saúde e segurança;
6. Habilidades acadêmicas;
7. Lazer; e
8. Trabalho; e

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2012).

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2014), cerca de 10% da população mundial, ou aproximadamente 650 milhões de pessoas, possuem algum tipo de deficiência. No Brasil o número de pessoas que declararam no censo de 2010 (IBGE, 2014) que possuem algum tipo de deficiência é de 23,9% da população e na cidade de Bauru, local de estudo desta pesquisa, é de 10,3% da população, sendo que deste total 2,7% são deficientes visuais; 1,1% deficientes auditivos; e 2,4% deficientes motores; ainda somados a esse percentual, 4,1% das pessoas apresentam algum tipo de restrição motora.

A respeito dos sintomas de Transtornos do Espectro Autista (TEA), segundo *American Psychiatric Association* (2013), representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos.

De acordo com Posar e Visconti (2017), os TEAs são vitalícios e normalmente são doenças devastadoras que afetam gravemente o funcionamento social e a autossuficiência, exercem um impacto muito negativo sobre as vidas de toda a família dos indivíduos afetados. Segundo os critérios do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, os TEAs são definidos pelos déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como por comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas. Presumivelmente, os TEAs têm uma etiopatogenia multifatorial resultante de uma interação muito complexa entre fatores genéticos e ambientais.

A ocorrência do autismo apresenta-se em franco crescimento nas últimas décadas, sendo que dados da Organização Pan-Americana de Saúde de 2017, uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista (TEA).

Foi pela lei nº 12.764, chamada de "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", de 2012, que alguns dos direitos dos autistas passaram a ser assegurados. Essa lei reconhece que os portadores de autismo têm os mesmos direitos que todos os outros pacientes com necessidades especiais no Brasil. Entre outros aspectos, a legislação garante que os autistas podem frequentar escolas regulares e, se necessário, solicitar acompanhamento nesses locais.

3. EDUCAÇÃO X INCUSÃO

(...) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Conforme citado anteriormente, o direito à educação é garantido a todos no artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, assim como é um dever do estado propiciar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de janeiro de 1996, disciplina a educação escolar, definindo como seu próprio nome diz suas diretrizes e bases.

No Brasil as mudanças significativas iniciaram na década de 1970, quando as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou pelo menos, em classes especiais (MENDES, 2006, p.390). Movimento em prol da integração escolar, com atendimento especializado para alunos considerados deficientes junto aos alunos considerados normais.

No entanto, ocorreram várias contestações no modelo de educação, como relata Martins (2008, p.25).

Segundo Bormio (2018) para que uma escola ser considerada inclusiva, ela não deve fazer distinção entre seus usuários, ou seja, não os selecionando ou diferenciando com base em julgamento de valores como perfeito e não perfeito, normais e anormais.

Portanto, conforme expõem Karagiannis (2000), para que a educação ocorra pautada na diversidade, deve proporcionar a constante interação entre as crianças, pois entende-se que ao criar a oportunidade diária de aprendizado de umas com as outras, direciona-se à atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidades.

4. ESTUDO DE CASO

Para a realização da pesquisa, que possui caráter investigativo e exploratório, definiu-se uma metodologia embasada em etapas que iniciaram por uma ampla revisão bibliográfica a respeito do tema, considerando como palavras-chave: Pessoa com Deficiência; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão; Inclusão na Educação.

Considerando as informações levantadas, estruturou-se um questionário com perguntas objetivando o mapeamento das percepções, conhecimentos e formas de atuação do professor a respeito de alunos com deficiências e transtornos. No total este contou com vinte e três perguntas, sendo algumas de múltipla escolha com respostas pré-definidas e outras dissertativas, cujas respostas eram abertas. Sendo elas:

A aplicação do questionário foi feita de maneira online pelo aplicativo GoogleForms, que gera link de acesso que foi disponibilizado durante uma semana de diferentes maneiras, como pelo compartilhamento via aplicativo whatsapp e pela página do facebook dos grupos de pesquisa da IES cuja pesquisa está atrelada. Para participar da pesquisa ficou definido como único requisito a atuação como professor.

No total a pesquisa contou com uma amostra de 39 participantes, de oito cidades brasileiras: Agudos, Bauru, Borebi, Lençóis Paulista, Lins, Pederneiras e São Paulo. Houve ainda a participação de professores de Angola, especificamente da cidade de Luanda. Tal contexto, explicita a abrangência que a internet possibilita ao ser utilizada como meio para aplicação de pesquisa acadêmicas, trazendo ricas contribuições.

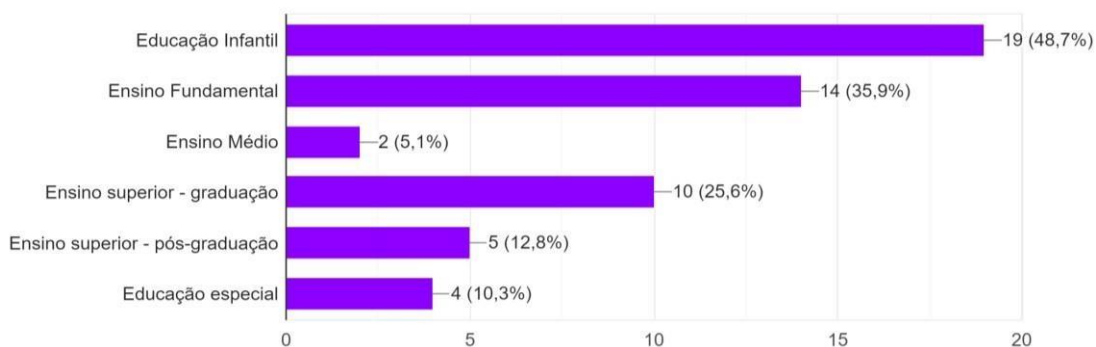
4.1. Resultados e análises

Conforme já mencionado, a pesquisa contou com um total de 39 participantes, todos professores, sendo destes 89,7% do gênero feminino e 10,3% do gênero masculino. A faixa etária predominante foi entre 31 a 40 anos (51,3%), seguida da faixa etária entre 21 e 30 anos (25,6%), entre 41 e 50 anos (15,4%) e maior que 51 anos (7,7%).

Relativo ao grau de instrução dos participantes, todos tem curso de graduação, dos quais 71,8% possuem formação em nível de Pós-graduação nas mais diferentes áreas: Pós-graduação em Alfabetização, Bases Gerais da Cirurgia, Deficiência Intelectual, Doutorado em Engenharia de Produção, Educação Especial, Educação Especial com Ênfase em D.I, Educação Especial Inclusiva, Especialista em Educação Infantil, Especialização em Matemática, Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, Alfabetização com o uso da Tecnologia, MBA em Gestão de Obras, Mestrado em Engenharia da Produção e Pós graduação em ..., Musicalização da Educação Infantil, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, Psicopedagogia (Gestão Escolar, Deficiência), Pós Doutorado em qualidade de vida. Houve a predominância, em 10,3%, na formação em nível de pós-graduação em Psicopedagogia.

Quando questionados em qual nível de ensino que atuam como professor, 48,7% dos participantes responderam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental 35,9%, no Ensino Médio 5,1%, no Ensino Superior Graduação 25,6%, no Ensino Superior – Pós-graduação 12, 8% e na Educação Especial 10,3%. Gráfico 01.

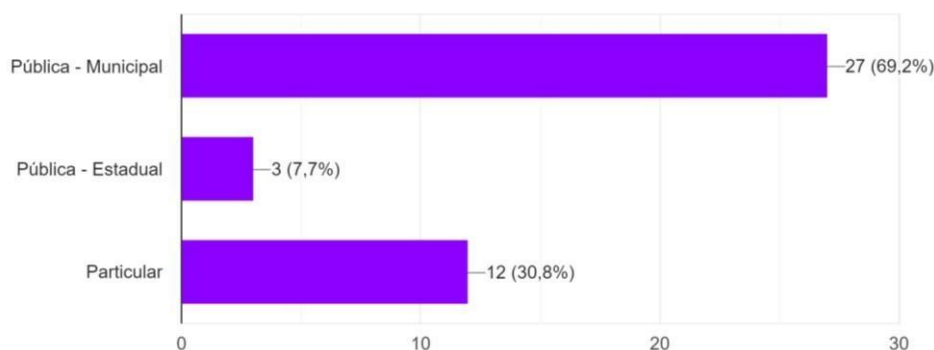
Gráfico 01 – Qual nível de ensino você atua como professor?



Fonte: Autoras, 2020.

A respeito de qual tipo de escola que atuam, 69,2% dos participantes responderam ser na Rede Pública-Municipal, 7,7% na Rede Pública Estadual e 30,8% em escolas Particulares. Gráfico 02.

Gráfico 02: Qual tipo de escola você atua?



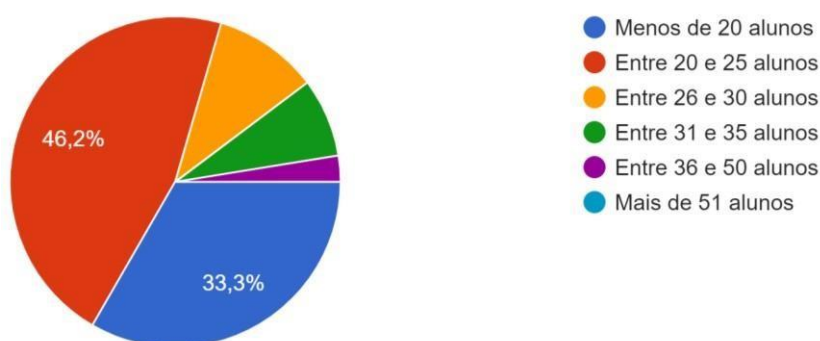
Fonte: Autoras, 2020.

As disciplinas que os professores participantes são responsáveis são: Educação Infantil, Educação Física, Berçário, Educação Especial, Desenvolvimento Infantil, AEE, Metodologia Científica, Língua Portuguesa, Ciências Urbanas, Matemática, Ciências da Natureza, Artes, História, Geografia, Maternal II, Ensino Religioso, Literatura, Orientação de Estudos, Informática, Ergonomia e Segurança do Trabalho, Didática, História da Educação, Economia, Ateliê de Arquitetura, Informática aplicada ao desenho e projeto integrador, Educação Especial Libras e Gestão do Conhecimento.

Constatou-se, ainda, que a média de alunos por sala de aula em que atuam entre 20 e 25 alunos 46,2%, menos de 20 alunos 33,3%, entre 26 e 30

alunos 10,3%, entre 31 e 35 alunos 7,7%, entre 36 e 50 alunos 2,6%, mais de 50 alunos 0,0%. Gráfico 03.

Gráfico 03: Nas disciplinas que atua atualmente, qual a quantidade média de alunos por sala de aula?

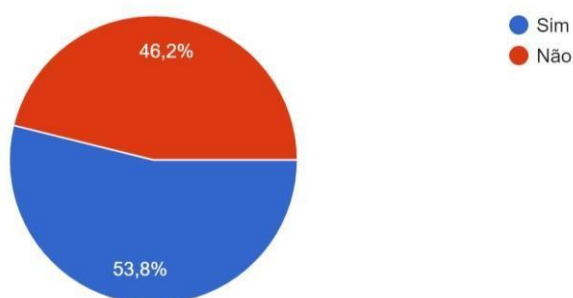


Fonte: Autoras, 2020.

A respeito do tempo de atuação entre os participantes variou entre 1 e 25 anos.

Conforme mostra o Gráfico 04, quando questionados se em sala de aula já tiveram algum aluno que apresentou algum tipo de deficiência ou transtorno do espectro autista (TEA), 53,8% responderam que sim, e 46,2% que não. Sendo que dos que responderam sim, relataram como sendo as Deficiências Auditiva 25,6%, Transtorno do Espectro Autista (TEA) 46,2%, Física 17,9%, Intelectual 41%, Múltipla 12,8%, Psicossocial 23,1%, Visual 15,4%, e não tiveram contato com alunos com deficiência 35,9%.

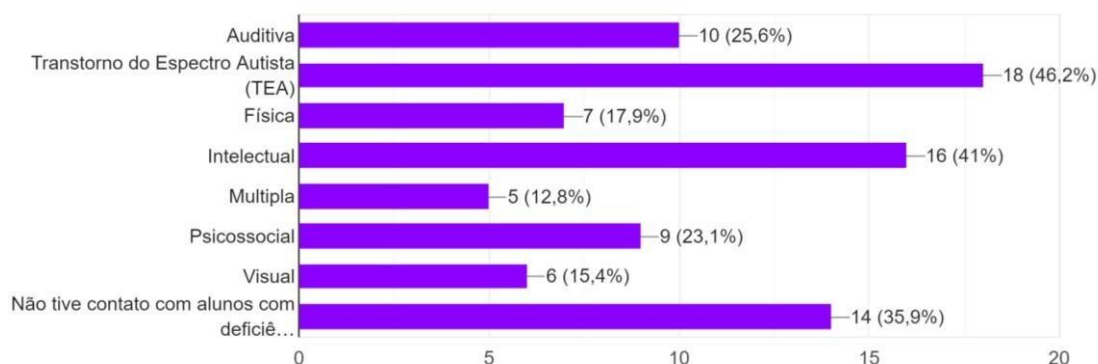
Gráfico 04: Entre os alunos que você já teve em sala de aula algum apresentou algum tipo de deficiência ou transtorno do espectro autista (TEA)?



Fonte: Autoras, 2020.

Quando foi perguntado aos entrevistados com quantos alunos aproximadamente já trabalharam que possuíam deficiência ou transtorno do espectro autista (TEA), predominantemente 18 (46,2%) tiveram alunos com TEA, seguido de 14 (35,9%) participantes que disseram que não tiveram contato. Gráfico 05.

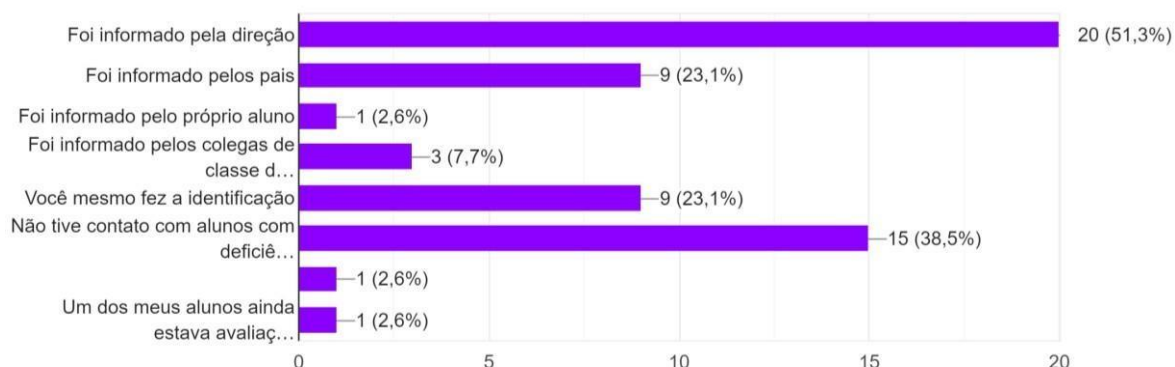
Gráfico 05: Caso tenha respondido sim na questão anterior, qual tipo de deficiência ou transtorno que você já teve que lidar dentro de sala de aula?



Fonte: Autoras, 2020.

Conforme apresentado no Gráfico 06, dos participantes que responderam que já tiveram contato com alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista (TEA), quando questionados de que forma foi feita a identificação 51,3% responderam que foram informados pela direção, 23,1% foram informados pelos pais dos alunos, 2,6% pelo próprio aluno, 7,7% pelos colegas de classe do aluno, 23,1% o próprio profissional que fez a identificação e 38,5% não tiveram contato com alunos com deficiência ou TEA.

Gráfico 06: Caso já tenha tido contato com alunos com deficiências ou transtorno do espectro autista, como você identificou que este(s) possuía(m) algum tipo de deficiência ou TEA?

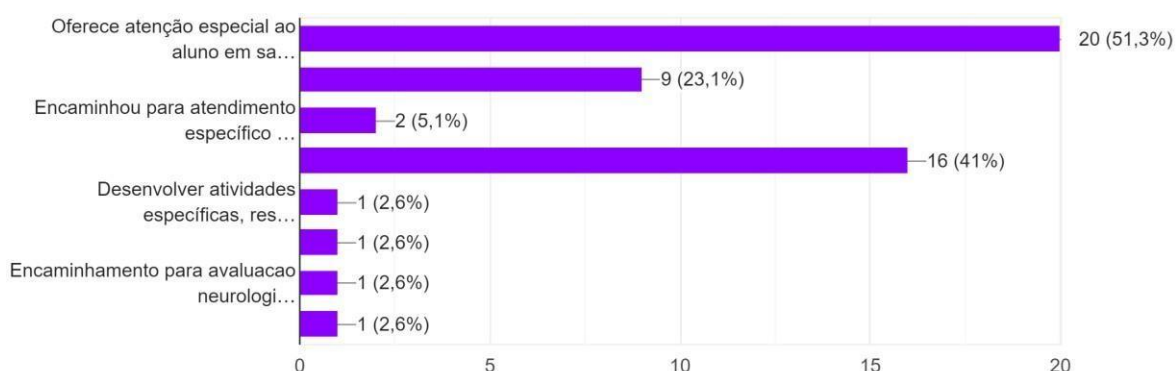


Fonte: Autoras, 2020.

- As respostas referentes a pergunta “Você levou o fato ao conhecimento da direção?”, mostrou que 41,0% sim, 48,7% não e 10,3% não tiveram contato com alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista (TEA).

Outro questionamento feito pela pesquisa foi de que diante a identificação do fato qual a postura foi tomada pelo profissional? E as respostas de 51,3% Oferece atenção ao aluno em sala de aula, 23,1% oferece apoio fora de sala de aula e atividades complementares, 5,1% encaminhou para atendimento específico e não mudou sua postura em sala de aula, 2,6% outros. Gráfico 07.

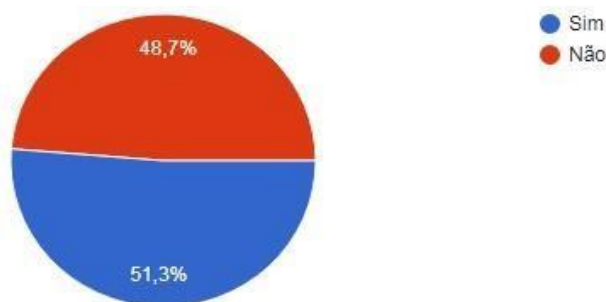
Gráfico 07: Qual foi sua postura frente a identificação do fato?



Fonte: Autoras, 2020.

Para mapear o conhecimento dos professores a respeito do tema a pesquisa, foi questionado se eles já realizaram cursos ou treinamentos de como identificar alunos com deficiência ou TEA. Como apresentado no Gráfico 08, 51,3% responderam que sim, tiveram e 48,7% responderam que não.

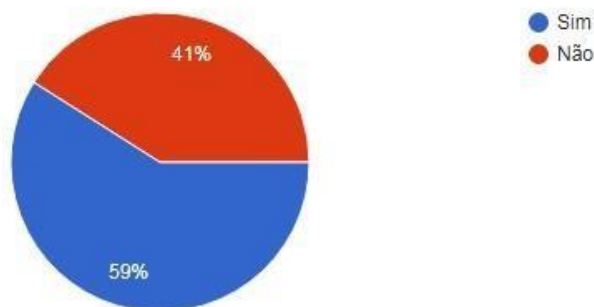
Gráfico 08: Você já realizou algum curso ou treinamento a respeito de como identificar alunos com deficiência ou TEA?



Fonte: Autoras, 2020.

A respeito se sentirem capazes de lidar com alunos que possuam algum tipo de deficiência ou TEA, 59 % responderam que sim e 41% responderam que não. Como pode ser observado no Gráfico 09.

Gráfico 09: Você se sente capaz de lidar com alunos que possuam algum tipo de deficiência ou TEA?



Fonte: Autoras, 2020.

Por fim, foi solicitado a justificativa para a alternativa escolhida referente a questão anterior, relativo a sentir-se, ou não, capaz de lidar com alunos que possuam algum tipo de deficiência ou TEA. Considerando que houve a predominância de respostas que se sentem preparados e estão abertos a mudar o currículo para que o mesmo oportunize o aprendizado do aluno. Segue algumas respostas:

- Procuo técnicas na área da informática, que possibilitem estabelecer algum tipo de comunicação.
- Deixar o ambiente de aula como uma rotina, o aluno usar sempre o mesmo equipamento no mesmo lugar.
- Sim atualmente temos que analisar o aluno, de forma objetiva, tendo em vista sempre incluir o mesmo nas atividades com outras crianças não obtendo a inclusão, sempre entender o que passa na vida do aluno dentro da escola sendo capaz de ajudar ele, e ajudar em tudo, aplicando atividades adaptadas, com vídeo, músicas, recortes etc., entendendo a comunicação com ele, dependendo o grau do TEA que já está avançado.
- É preciso primeiro conhecer o aluno e seu histórico de vida e da patologia, a partir disto buscar leituras, apoios e profissionais que também trabalham com estes transtornos e salientar a família que a união de ambos faz a diferença.
- A formação, os estudos contínuos e a prática docente nos capacitam para lidar com os alunos com deficiência ou TEA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva inclusiva considera-se então que diante das leis que regem nosso país para assegurar um ambiente de aprendizagem a escola pode e deve mudar para atender o aluno com deficiência.

Sabe-se que todo aprendizado é válido, e que a sua construção se dá a curto, médio e longo prazo.

Promover um ensino inclusivo é transformar as velhas práticas educacionais que segregavam e permitir o convívio sem qualquer distinção. E a escola deve ser capaz de envolver toda a comunidade, para que os alunos com deficiências e TEA alcancem o caminho e consigam chegar ao final de mais um ciclo estudantil.

Visando traçar uma reflexão sobre as práticas educacionais inclusivas que estão sendo abordadas e de fato aplicadas, no atendimento de um aluno em seu cotidiano, para isso será necessário conhecer a rotina do aluno em seu dia-a-dia na escola. O que possibilitará identificar e discutir quais são as dificuldades, funcionalidades e inclusão encontradas na instituição escolar.

Quanto aos resultados obtidos pode -se observar que a maioria dos entrevistados se sentem capazes de desenvolver um trabalho educacional que oportunize o aluno com deficiências e TEA, aumentando assim sua qualidade de vida e garantindo o acesso a cidadania.

Em contrapartida observou-se diante das respostas que mesmo se sentindo capazes há o desejo de uma formação continuada para melhor desempenho do trabalho e identificação das deficiências e TEA.

Dos profissionais que trabalham ou trabalharam com alunos com deficiências e TEA conseguem adaptar com facilidade o conteúdo para que os alunos, de fato possam ser incluídos e destacaram a importância do professor auxiliar nesse processo.

Mas outras perguntas devem ser colocadas nesse momento como ponto de partida, pois o professor será uma ponte para esse aluno, e irá ajudá-lo em sua forma de lidar com o mundo e não desconsiderando o seu conhecimento prévio.

Então como o professor poderá acompanhar seu processo? Como garantir sua aprendizagem? Como conduzi-lo ao conhecimento?

Nesse processo educativo a avaliação não é somente uma prática pedagógica, mais mostra de certa forma se a inclusão está presente, a palavra neste momento então é mudança revendo os fundamentos. Para que a escola se torne democrática e aberta as diferenças, respeitando tanto o ponto de vista ético e legal, de uma nova pedagogia, e em seu processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se necessária a compreensão das dificuldades do aluno com deficiência e TEA, tanto em relação a socialização e aprendizado. A mediação favorece a participação, cabendo então ao professor a interação dos alunos no ambiente escolar.

Sendo assim concluímos que para o acesso e permanência do aluno além de ser avaliado, analisado e estudado, deve-se repensar as práticas pedagógicas para uma real inclusão e uma educação de qualidade. Olhando para o aluno como ser humano, independentemente de suas dificuldades ou deficiências, dando ênfase em suas potencialidades.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. DSM-IV-TR – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed. 2003 BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf> Acesso em: abril 2020.

BENVEGNÚ, Eliane Maria. **Acessibilidade espacial requisito para uma escola inclusiva: Estudo de caso – Escolas Municipais de Florianópolis**. Florianópolis, 2009. 188p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação, UFSC, 2009. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_09_2019_10.06.25.24225e815e5408eecabf053099dda169.pdf. Acesso em: abril de 2020.

BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORMIO, Mariana Falcão Bormio. **O brincar para todos: um estudo a respeito da acessibilidade dos playgrounds de escolas de ensino infantil**. Relatório Final do Pós-doutorado (Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). Bauru, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

DELORS, Jacques, **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

GLAT, Rosana, **Inclusão Total: mais uma utopia in Revista Integração**, Ano 8, Nº 20, Brasília: MEC, 1998.

José. A prática docente como locus preferencial da pesquisa em educação in MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos... [et al.] **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFERN, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São

Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. **Autismo em 2016: necessidade de respostas.** In: J. Pediatr. (Rio J.) vol.93 no.2 Porto Alegre Mar./Apr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572017000200111&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: abr. de 2020.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para os alunos de graduação e pós-graduação.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 88 p.

VILLELA, Flávia. **IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência. 2015.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: abr. de 2020.



ENSINO COLABORATIVO E O CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS¹

Renata da Silva Santos Rosa FAAG²
Eliane Moraes de Jesus Mani FAAG³

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal identificar a produção científica realizada nos últimos cinco anos, por meio de teses e dissertações, sobre a temática do ensino colaborativo como alternativa inclusiva no contexto educacional brasileiro. Ainda, teve como objetivos específicos evidenciar as implicações da formação docente inicial e continuada quanto à ampliação de conhecimento sobre práticas inclusivas; e, relacionar o ensino colaborativo como facilitador da inclusão escolar. A realização do estudo se estruturou a partir de uma pesquisa do tipo bibliográfica, exploratória e descritiva, sob a perspectiva de uma abordagem quali-quantitativa. Os resultados obtidos apontaram que o ensino colaborativo se compõe como uma estratégia inclusiva para oportunizar a aprendizagem de estudantes Público-Alvo da Educação Especial no contexto de sala de aula comum. No entanto, identificou-se que há uma importante lacuna quanto à produção acadêmica sobre a temática no âmbito acadêmico nacional, o que minimiza o conhecimento e a prática colaborativa entre professores que atuam na educação básica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Ensino Colaborativo.

ABSTRACT

The present study had main objective to identify the scientific production carried out in the last five years, through theses and dissertations, on the subject of collaborative teaching as an inclusive alternative in the Brazilian educational context. Still, had as specific objectives to evidence the implications of initial and continuing teacher training on the expansion of knowledge about inclusive practices; and, relate collaborative teaching as a facilitator of school inclusion. The realization of the study was structured

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

² Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: renatasantosrosa22@gmail.com

³ Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutora 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.

from on a bibliographic, exploratory and descriptive research, under the perspective of a qualitative and quantitative approach. The results obtained showed that collaborative teaching is an inclusive strategy to create opportunities for the learning of target students of Special Education in the context of a common classroom. However, it was identified that there is an important gap regarding the academic production on the subject in the national academic scope, which minimizes the knowledge and the collaborative practice among teachers who work in basic education.

Keywords: Inclusive Education. School inclusion. Collaborative Teaching.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à Educação é um princípio que se pauta em direitos humanos, razão pela qual vale para todos de modo indistinto, afastando toda forma de discriminação e preconceito, conforme destacado pela Carta Magna desde o final da década de 1980, o que caracteriza o contexto educacional brasileiro como inclusivo (BRASIL, 1988).

Na mesma direção, com o intuito transformador na história da Educação nacional, referendando os propósitos constitucionais, foi estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para garantir, entre outros fatores, que toda criança frequente as salas de aula, em escolas regulares (BRASIL, 1990). Ainda, com *status* de lei ordinária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reorganizou a estrutura educacional brasileira, inovando em aspectos diversos, para promover oportunidade, acesso e permanência da aprendizagem para todos, situando, entre os quais, a Educação Especial como uma modalidade de ensino, perpassando todos os níveis, etapas e demais modalidades da Educação nacional (BRASIL, 1996).

A partir dessas mudanças desconstruiu-se o que se praticava educacionalmente no país, pois todo trabalho educativo se concentrava, até então, na transmissão de conteúdos, com foco no ensino, o que fadava muitos ao fracasso e a evasão escolar. Com a perspectiva inclusiva, orientada, sobretudo, por movimentos internacionais, o foco passou a ser, para além do acesso para todos, a aprendizagem, inclusive para aqueles que compõem a parcela de alunos público alvo da Educação Especial, ou seja, os que apresentam deficiência (física, sensorial ou intelectual), Transtorno do Espectro Autístico e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 1996; 2013).

É válido comentar que passados mais de duas décadas da implementação dos propósitos legais inclusivos se estabeleceram inúmeras mudanças e avanços no que tange a valorização das diferenças, com vistas à oferta de um ensino com equidade, sobretudo, para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Todavia, tornar a escola um espaço inclusivo, em especial no cotidiano da sala de aula comum, tem sido o grande desafio para as redes e sistemas de ensino, públicas e particulares, uma vez que há uma distância significativa entre o que se propõe nos documentos e diretrizes legais e a prática escolar, o que passa por importantes discussões, entre as quais a formação docente inicial e continuada.

Entre os muitos esforços para ampliar práticas e recursos inclusivos, evidencia-se o ensino colaborativo, cujo modelo cria um importante elo entre professores que atuam no ensino comum e professores especializados na Educação Especial quanto à divisão de responsabilidades de planejar, instruir e avaliar o processo de ensino em turmas de alunos heterogêneas, pela composição das diferentes condições para aprender (MENDES, 2006).

De acordo com Vilaronga; Mendes (2014), para que a educação inclusiva atenda às Necessidades Educacionais Especiais⁴ de todos os alunos, é fundamental pensar e criar caminhos que busquem o sucesso da aprendizagem, a partir de ações e estratégias colaborativas.

Considerando, pois, que a Educação é uma ciência e que a produção acadêmica influencia sobremaneira os avanços no campo educacional, neste estudo, tem-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: o que tem sido produzido pela academia científica nos últimos cinco anos sobre a temática do ensino colaborativo no Brasil?

A hipótese do estudo se concentra na afirmativa de que há uma gama exponencial de produções acadêmicas no país no que tange o tema ensino colaborativo, visto que se trata de um importante direcionamento dentro do alinhamento da Educação Especial quanto a perspectiva inclusiva.

⁴ O conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) passou a ser conhecido em 1960 no Reino Unido e empregado a partir da formulação do Informe Warnock, documento conhecido internacionalmente, resultante do trabalho coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra, publicado em 1978. Esse conceito abrange crianças e adolescentes com deficiências ou que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem, sendo tais necessidades permanentes ou temporárias, que remetem provisão de recursos educativos (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004).

A presente pesquisa se justifica por sua relevância social e acadêmica, uma vez que as dificuldades encontradas na educação inclusiva são diversas, e exigem mudanças nas práticas pedagógicas. Para que haja transformações significativas quanto à qualidade de ensino para todos os alunos é fundamental a adoção de estratégias que possam subsidiar a prática docente, rompendo com o conceito individualista de responsabilidades, assumindo uma postura de diálogo e sinergia no contexto de sala de aula, com o intuito de favorecer, por meio da articulação de conhecimentos, entre ensino comum e Educação Especial, a ampliação de respostas educativas adequadas aos alunos, sobretudo para aqueles que compõe a parcela alvo da inclusão escolar. Torna-se importante, portanto, o conhecimento sobre como tem sido disseminado o tema que trata do ensino colaborativo a partir das produções no campo científico no Brasil.

O objetivo principal do estudo buscou identificar a produção científica nos últimos cinco anos, por meio de teses e dissertações, sobre a temática do ensino colaborativo como alternativa inclusiva no contexto educacional brasileiro.

Já, os objetivos específicos foram evidenciar as implicações da formação docente e continuada na perspectiva da educação inclusiva; relacionar o ensino colaborativo como facilitador da inclusão; destacar os resultados sobre a produção acadêmica nos últimos cinco anos, por meio de teses e dissertações, sobre a temática do ensino colaborativo como alternativa inclusiva no contexto educacional brasileiro.

Para tanto, a metodologia do estudo se estrutura a partir da pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2010), é elaborado com base em material já publicado, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, e num segundo momento o desenvolvimento da pesquisa será do tipo exploratória e descritiva, sob a perspectiva de uma abordagem quali-quantitativa.

A pesquisa exploratória fornece uma visão geral de um assunto, esclarecendo, desenvolvendo e modificando conceitos. Já a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever as características de um grupo ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Ainda, a abordagem qualitativa segue analisando dados que necessitam ser sintetizados, por meio de seleção, foco e organização para posterior apresentação, concluindo, assim, uma análise sistemática de significados e explicações sobre um fato social (GIL, 2010).

O ambiente escolar constitui-se num espaço privilegiado na democratização para a construção do saber, fundamental para o desenvolvimento de todos os alunos,

principalmente os alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial. Portanto, para que de fato a Educação seja inclusiva deve-se promover o repensar das práticas na escola comum, por meio de ações que atendam as diferenças individuais, considerando também os distintos contextos sociais que estes sujeitos fazem parte (MITTLER, 2003).

A Educação é um dos principais pilares de qualquer sociedade, responsável pela formação de sujeitos aptos à cidadania, capazes de gerar mudanças positivas em padrões culturais esperados socialmente, em especial quanto à democratização de direitos, espaços e valores, reconhecendo a diferença entre as pessoas como uma qualidade humana.

A seguir são apresentadas algumas considerações sobre as implicações da formação docente, em uma perspectiva inicial e continuada, para a ampliação de contextos escolares inclusivos.

2 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Entende-se como escola inclusiva aquela que implica novos padrões pedagógicos, capaz de favorecer a construção de uma Educação democrática. Dessa forma, a inclusão educacional significa oportunizar a todos os alunos a participação integral no ambiente escolar, respeitando a diversidade humana, afastando toda forma de preconceito e discriminação, motivada por condição biológica, intelectual, social, econômica, política ou cultural, promovendo o ensino de qualidade, o que se traduz como equidade de oportunidades educativas para todos (GRASSI, 2008).

Desta feita, não basta apenas inserir no contexto escolar alunos com NEE's sem que esse acesso seja permeado pela oportunidade de participação. É preciso refletir sobre os caminhos que devem ser tomados tendo a ação docente como um elemento favorecedor da inclusão escolar, da construção dos conhecimentos e da aprendizagem, sob um olhar para todos (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

Segundo Souza e Silva (2005), a formação de professores, inicial e continuada, se compõe como essencial para romper com o modelo escolar tradicional, elitista e meritocrático. A garantia de direitos de acesso e aprendizagem dos estudantes deve estar aliada ao conhecimento e às boas práticas pedagógicas de

seus professores. Para tanto, há necessidade de assumir o espírito de equipe, dividindo, para além dos anseios e dúvidas, o conhecimento sobre a intencionalidade pedagógica, transformando o currículo escolar em algo factível, alcançável para os alunos, dimensionando o saber sistematizado à vida social dos estudantes, considerando as necessidades, potencialidades e interesses do alunado, que compõe uma esfera altamente heterogênea dentro da sala de aula.

A melhoria da qualidade de ensino, especialmente no que diz respeito às práticas inclusivas implica diretamente na formação docente, uma vez que é por meio do conhecimento que o professor assume a postura de intencionalidade nas estratégias de ensino para que ocorra o processo de aprendizagem dos alunos (GATTI; NUNES, 2009).

Há mais de uma década é destacada a necessidade de preparação adequada quanto à formação docente, alinhada aos documentos legais. Todavia, a realidade observada nos cursos de licenciatura e graduação no Brasil, sobretudo, para a docência na educação básica é a centralização de aspectos teóricos, com situações distanciadas da prática pedagógica. Desta maneira, existem lacunas na formação dos futuros docentes que necessitam ser superadas por meio da formação continuada, dando ênfase ao provimento de estratégias e alternativas de ensino que valorize a diversidade de alunos, inclusive para a parcela de educandos que compõem a inclusão escolar (GATTI; NUNES, 2009).

Cabe ressaltar que formação continuada é um elemento fundamental a prática da proposta inclusiva, visto que habilita o professor para trabalhar com classes compostas pela heterogeneidade de alunos. Os conhecimentos sobre inclusão escolar devem abranger todos os professores, tanto em formação inicial, como também continuada, a fim de qualificar os docentes para garantir um ensino de qualidade, que promova a aprendizagem para todos os alunos, inclusive para os alunos com NEE's. Esse exercício cotidiano requer um preparo que não se esgota nos cursos de formação, pois enfatizar apenas aspectos teóricos por si só não transforma a realidade, é preciso que haja esforços para contemplar ações e reflexões para construir um contexto educacional emancipador (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

No âmbito das políticas públicas nacionais, focalizando a qualidade de ensino na educação básica, a partir da melhoria do exercício docente, foi reformulado e aprovado, no ano de 2014, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da

Lei nº 13.005, cuja vigência se estende até o ano de 2024. Esse documento destaca vinte Metas que estão organizadas em quatro blocos temáticos, sendo que, o terceiro bloco está centrado na formação e valorização do professor da educação básica. As Metas quinze, dezesseis, dezessete e dezoito, e suas submetas, definem estratégias destacando que os docentes de todos os níveis, etapas e modalidades da Educação nacional, devem ter assegurada sua formação inicial e continuada, de modo articulado a oferecer salários compatíveis com a realidade social, e um plano de cargos e carreiras que consolide o reconhecimento profissional da classe docente (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar, no que diz respeito à formação do professor, que as estratégias estabelecidas dentro das Metas quinze e dezesseis do PNE evidenciam a necessidade de desenvolvimento de modelos de formação que valorize a experiência e a prática no cotidiano escolar. Assim, a ação docente requer um movimento sistematizado, sendo que, teoria e prática fundamentalmente precisam estar alinhadas, tendo como principal intenção oportunizar respostas para os problemas existentes na realidade do contexto educacional. Dessa maneira, o professor se torna indiscutivelmente o principal agente de mudanças no que tange as práticas educacionais inclusivas, pois é na sala de aula que de fato ocorre à aprendizagem (MANI; CASTRO; TAVERNA, 2018).

Deste modo, a formação docente deve ser considerada como uma construção contínua e inesgotável, o professor deve ter consciência que seu processo de aprendizagem nunca se encerra. Que além de ininterrupto, deve haver reconhecimento e responsabilização sobre ação-reflexão-ação no ato de educar, exigindo práticas e estratégias inovadoras e criativas, sempre visando por uma qualidade de ensino que rompa com a exclusão e o senso comum (MANI; CASTRO; TAVERNA, 2018).

Segundo Demo (2007), o desenvolvimento profissional dos professores está evidenciado em aspectos teóricos, técnicos e pedagógicos da profissão, mas o processo de formação não deve ser somente entendido como um acúmulo de cursos, palestras, seminários e congressos. A participação nesses eventos é de suma importância para o crescimento profissional, porém, nem sempre supre as necessidades cotidianas do docente na sala de aula. Sendo assim, a escola é considerada como um ambiente de formação, espaço este democrático, onde se oportuniza aos professores o diálogo, a interação, a discussão das suas práticas

pedagógicas, na qual teoria e prática devem se integrar. Nesta perspectiva, as escolas devem ser entendidas como espaços de formação continuada, possibilitando aos professores o desenvolvimento profissional constante.

De acordo com Pietro (2006), para o bom exercício da formação docente em uma perspectiva inclusiva, seja ela inicial ou continuada, é fundamental garantir espaços para troca de conhecimento e estudos sobre assuntos específicos articulados aos saberes dos profissionais que atuam na sala de aula comum e na Educação Especial, contribuem, sobretudo, para atender a realidade dos alunos, conduzindo os docentes a ter pensamento crítico e reflexivo em relação à inclusão escolar, fazendo repensar a atuação e prática diária, respeitando, assim, todas as diferenças, entendendo suas limitações e dificuldades, visto que é um direito de todos os alunos e não um privilégio estar incluso.

Cumprir mencionar que não basta apenas fornecer conhecimentos sobre necessidades educacionais especiais para docentes em formação ou já formados, é preciso garantir que os professores se apropriem dos conhecimentos e transforme o ensino a partir da práxis pedagógica⁵, o que só acontecerá se estes tiverem consciência de seus benefícios, seja para seu desenvolvimento profissional e pessoal, mas principalmente para o desenvolvimento de seus alunos (PIETRO, 2006).

A partir dos aspectos apresentados, evidencia-se que a capacitação docente não se limita nem se encerra no momento da formação inicial, uma vez que professores que atuam no ensino comum e professores especializados em Educação Especial precisam estar em constante processo de qualificação. Além disso, é por meio da continuidade do aprendizado e desenvolvimento profissional que se provoca transformações, oportunizando novas competências e habilidades para construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.1 O Processo de Educação Inclusiva: papel do professor do ensino comum e professor especializado em Educação Especial

⁵ Práxis pedagógica é entendida como compromisso ético, assim, o ato de ensino e aprendizagem, parte da ação e reflexão, com vistas à transformação da realidade e formação da humanidade, sendo que teoria e prática se fazem juntas (FREIRE, 1987).

No contexto do processo inclusivo deve-se ressaltar três componentes básicos que necessitam estar interligados. O primeiro é o componente organizacional, incluindo direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio; o segundo é o trabalho em equipe, no qual docentes e técnicos trabalham juntos no planejamento e na tomada de decisões visando sempre à participação de todos os alunos; o terceiro, está relacionado ao ambiente da sala de aula, que deve ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando que os interesses e habilidades de todos os alunos se potencialize (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Dessa forma, é essencial o papel de ambos os professores como agentes do ensino educativo e inclusivo, principalmente no que refere os processos educativos mais justos e igualitários. A educação inclusiva não é apenas um movimento que garante acesso ao ensino comum, mas sim, um processo que democratiza e garante equidade no processo de ensino-aprendizagem, no qual se exige respeito às especificidades dos alunos, garantindo-lhes o direito a uma Educação de qualidade. O aluno com deficiência aprende e como os outros alunos precisa ter acesso ao currículo comum, bem como se necessário aos ajustes curriculares, e um planejamento flexível, assim oportunizando maiores chances de se desenvolver e não somente de se socializar (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

Assim, os docentes que atuam no ensino comum têm papel fundamental na construção da educação inclusiva, cabe ao professor regente acompanhar toda turma, planejar e ministrar aulas para todos os discentes. Além disso, é responsável pela coordenação e execução do processo de ensino e aprendizagem, deve também elaborar, identificar e organizar recursos pedagógicos, bem como ser mediador e facilitador na organização dos alunos dentro das salas de aula, do mesmo modo, alunos com e sem deficiência devem receber apoio e oportunidades adequadas, ajustadas a suas habilidades, de maneira que todas as necessidades educacionais sejam atendidas (MENDES, 2006).

Já o docente especializado, ou habilitado em Educação Especial, deve atuar como facilitador no processo pedagógico dos alunos que fazem parte da inclusão escolar. Compete também ao professor especializado, contribuir educacionalmente com apoios intensos e contínuos no contexto da escola regular, do mesmo modo, analisar e identificar problemas, criando possibilidades adequadas para que os alunos com NEE's se desenvolvam de maneira satisfatória, bem como, elaborar ajustes curriculares, propor recursos de acessibilidade ao conhecimento, orientar e auxiliar os

professores do ensino comum na utilização de novos materiais e recursos que auxiliem no desenvolvimento pleno dos alunos (FONTES, 2009).

De acordo com documentos oficiais indicados em Brasil (2009), ao professor do ensino comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, responsável pela escolarização dos alunos. Ao passo que, o professor especializado em Educação Especial dispõe de serviços e recursos especializados, cabendo a ele complementar/suplementar a formação dos alunos com NEE's, a fim de eliminar as barreiras às quais impedem ou limitam a participação com autonomia e independência na escola regular. Esse trabalho entre os docentes do ensino comum e especializado deve acontecer de forma articulada, desenvolvendo assim, o ensino de maneira colaborativa.

Em seguida são destacadas considerações sobre o ensino colaborativo, como alternativa inclusiva para ampliar respostas educativas aos alunos, sobretudo quanto a garantia da qualidade de ensino para todos.

3 ENSINO COLABORATIVO E O ESTABELECIMENTO DA CULTURA INCLUSIVA COMO GARANTIA DA QUALIDADE DE ENSINO PARA TODOS

A proposta de uma cultura inclusiva tem gerado diversos movimentos em busca de novos métodos e estratégias para garantir a permanência, aprendizagem e qualidade de ensino para todos no contexto escolar. Desse modo, o ensino colaborativo se torna um possível instrumento que pode auxiliar em novas práticas pedagógicas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Diante dessa perspectiva, o ensino colaborativo implica redefinir o papel dos professores tanto da Educação Especial quanto do ensino comum, a fim de que ambos possam realizar um trabalho envolvendo uma parceria direta. Sendo assim, os serviços não funcionam de forma independente, isto é, o professor do ensino especializado fica na sala de aula para colaborar com o professor do ensino comum, articulando metodologias de ensino para atender às demandas das práticas de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial (MENDES, 2009).

Segundo Assis; Mendes; Almeida (2011), a parceria entre professores para atuar na perspectiva do ensino colaborativo passa por três diferentes estágios com graus variados de interação e de colaboração. Sendo que o estágio inicial ocorre

quando os professores se comunicam superficialmente na tentativa de se estabelecer uma relação; o segundo momento é o de comprometimento, ou seja, a comunicação dos professores é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam a confiança necessária para trabalhar juntos; no final, o estágio propriamente colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro.

Ao passo que o sucesso da colaboração acontece por um processo, a interação entre os docentes e a compreensão de suas atribuições fica mais clara, isto posto, o papel que se espera dos professores do ensino comum e professores da Educação Especial, é o desenvolvimento de uma proposta de parceria para que atuem juntos, incentivando a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico em regime de parceria para praticar o ensino colaborativo (MARIN; MARETTI, 2014).

Logo, o ensino colaborativo ocorre efetivamente quando os docentes trabalham juntos em busca de objetivos comuns, compartilhando responsabilidades, dificuldades, traçando metas e planejando em conjunto a direção a ser seguida, para que cada aluno construa seu conhecimento e que consigam desenvolver as atividades dentro de sala de aula comum (MARIN; MARETTI, 2014).

Destarte, o ensino colaborativo tem se despontado como uma forma de solucionar problemas de ensino e aprendizagem, e de melhorar o desenvolvimento de alunos com NEE's, todavia, a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centralizado no aluno com deficiência, ela tem como hipótese que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala (MARIN; MARETTI, 2014).

Cabe destacar, que o ensino colaborativo suscita novas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional de ambos os professores, mas principalmente para os alunos, seja ele público alvo da Educação Especial ou não.

3.1 Do Discurso à Prática: como se faz o ensino colaborativo?

O ensino colaborativo exige um compartilhamento coletivo dos conhecimentos que busca atingir um objetivo comum, que é a escolarização de todos os alunos, articular os saberes, as habilidades e experiências de ambos os professores é significativo no momento de organizar o currículo. Ou seja, enquanto o professor do

ensino comum prevê o currículo e o planejamento escolar, o professor da Educação Especial contribui com ajustes, flexibilizando; adequando, ou fazendo adaptações curriculares, pensando sempre em possibilidades e estratégias, visando suprir às necessidades dos alunos (MARIN; BRAUN, 2013).

De acordo com Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014), no ensino colaborativo é importante que os professores revejam alguns pontos, como o tempo de planejamento, as intervenções, avaliações e replanejamentos, isto é, os mesmos precisam ser feitos de maneira conjunta e com maior frequência. Compreender que é responsabilidade de ambos os docentes a aprendizagem de todos os alunos, ou seja, na sala de aula não se deve distinguir, tão pouco separar os alunos que fazem parte do ensino comum e alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial. Além disso, deve-se incluir os nomes dos dois professores nas comunicações e relatórios, assim, os dois docentes são responsáveis pela sala, é extremamente importante dialogar sobre as especificidades em relação à sala, ou antes de dar algum retorno ou comunicado, para os pais, alunos ou equipe pedagógica.

A atuação desses dois profissionais, professor de Educação Especial e professor do ensino comum, pode ocorrer de diferentes maneiras. Ou seja, um professor como suporte, onde os dois atuam juntos, um rege a aula e o outro apoia os alunos, podendo ser feito também um rodízio entre os docentes, ou até mesmo agrupar os alunos de forma heterogênea para que ambos os professores possam trabalhar com todos os estudantes, desse modo, podem ocorrer várias combinações com diferentes estudantes e formações de grupos, explorando assim o potencial máximo de cada aluno (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

Desta maneira, no ensino colaborativo o professor de Educação Especial também pode assumir o papel do professor do ensino comum, conduzindo uma atividade coletiva, enquanto isso, o outro docente pode acompanhar o aluno com NEE's de maneira mais individualizada, avaliando seu progresso ou necessidade. Os professores também podem dividir a classe fornecendo para pequenos grupos o mesmo conteúdo dentro da mesma sala de aula; ou planejam e ensinam em conjunto todos os conteúdos a todos os alunos, responsabilizando-se cada um deles por uma determinada parte do currículo; ou um professor ensina uma parte e o outro professor prossegue; um professor ensina e o outro adiciona informações. Sob esse olhar, os professores trabalham juntos completando as ideias uns dos outros sem hierarquia (MARIN; MARETTI, 2014).

No entanto, o ensino colaborativo requer compromisso, apoio, reciprocidade, respeito, flexibilidade e compartilhamento dos saberes, sendo que, cada professor envolvido no ensino colaborativo se beneficia dos saberes do outro. Para isso, motivação, compromisso pessoal e participação voluntária são ingredientes importantes para o sucesso do ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva, e por consequência o maior beneficiado sempre será o aluno (MENDES, 2008).

A seguir são destacados os resultados encontrados da produção acadêmica nos últimos cinco anos, por meio de teses e dissertações, sobre a temática do ensino colaborativo.

4 O ENSINO COLABORATIVO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com base nas palavras-chave: ensino colaborativo e coensino.

Teve-se como critério de pesquisa, para a seleção das teses e dissertações, a busca por publicações realizadas dos últimos cinco, considerando o recorte temporal de 2015 a 2020. Assim, por meio da leitura pormenorizada dos resumos e estudos selecionados, foi efetuada a triagem e selecionados somente os que abordavam a temática do ensino colaborativo relacionado à inclusão escolar, ou seja, pesquisas que tinham como objeto de estudo o ensino colaborativo e as práticas entre Educação Especial e ensino comum.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), coordena o projeto da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, estimulando o registro por meio eletrônico em parceria

com as instituições brasileiras, possibilitando maior visibilidade à produção científica nacional (INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2018).

Foram analisadas todas as dissertações e teses disponíveis acerca da temática encontradas no banco de dados do BDTD dentro do recorte temporal delimitado nesta pesquisa. Os dados obtidos apresentaram um total de vinte produções com abordagens e conteúdos variados, sendo quinze dissertações e cinco teses. Conforme apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1 - Produções Acadêmicas entre 2015 – 2020 abordando o tema ensino colaborativo.

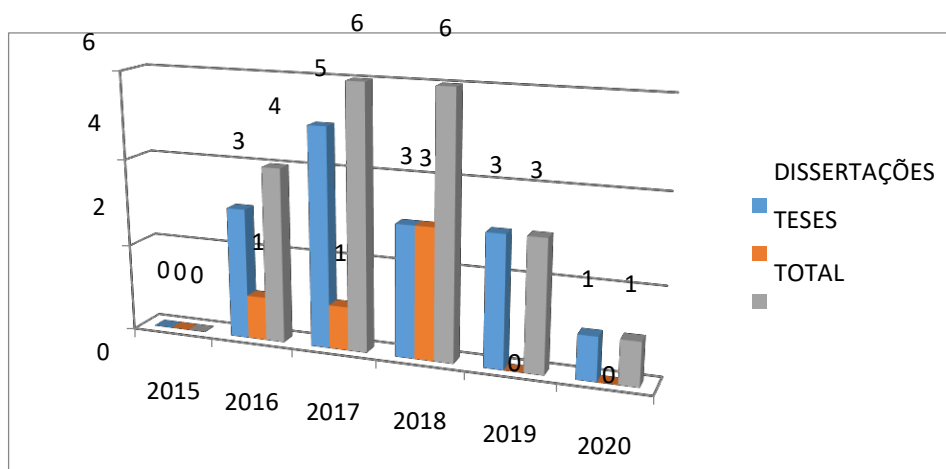
Ano	Dissertação	Teses	Total de Produção
2015	—	—	—
2016	03	01	04
2017	05	01	06
2018	03	03	06
2019	03	—	03
2020	01	—	01
TOTAL	15	05	20

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 1 revela que no ano de 2015 não houve nenhuma produção sobre a temática pretendida. Já no ano de 2016 foram encontrados um total de quatro produções, sendo três dissertações e uma tese. No ano de 2017 foram obtidos um total de seis produções, constituindo-se em cinco dissertações e uma tese. Na sequência foram encontrados no ano de 2018, um total de seis produções, compondo-se em três dissertações e três teses. No ano de 2019 foram encontrados um total de três produções, resumindo-se todas em dissertações. Por fim, no ano de 2020 até a presente dada da pesquisa, foi encontrada a produção de apenas uma dissertação.

Para fins ilustrativos o Gráfico 1 revela os dados comentados.

Gráfico 1 – Quantidade de Dissertações e Teses Produzidas nos Anos de 2015 a 2020.



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 apresenta os dados destacados na Tabela 1 de maneira mais detalhada. Conforme se pode observar, o maior número de produções acadêmicas se concentraram nos anos de 2017 e 2018, sendo encontradas seis pesquisas em cada ano respectivamente.

Os Quadros a seguir especificam os aspectos contidos nas pesquisas encontradas sobre a temática ensino colaborativo, na BDTD. Assim, são destacados no Quadro 1 as produções acadêmicas realizadas no ano de 2016.

Quadro 1 – Produções acadêmicas realizadas em 2016

2016	UFSCar	Autor: MENDES, Melina Thaís da Silva.
Título Dissertação	Objetivo Geral	
Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	Descrever e analisar o processo de intervenção entre o professor de educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial, com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividade.	
2016	UNESP	Autor: ROCHA, Naiara Chierici.
Título Dissertação	Objetivo Geral	
Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão	Analisar a articulação do trabalho do professor de Matemática da sala comum com o professor especializado em Deficiência Intelectual (DI) a partir de uma proposta de ensino colaborativo baseado na abordagem CCS.	
2016	UNESP	Autor: MOSCARDINI, Saulo Fantato.
Título Tese	Objetivo Geral	
Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais	Analisar como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular que possuem em sua classe alunos com indicativo de deficiência intelectual e das professoras especialistas, mais especificamente, daquelas docentes responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais.	
2016	UEL	Autor: MARTINELLI, Josemaris Aparecida.
Título Dissertação	Objetivo Geral	

Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Desenvolver um processo de intervenção visando à promoção de um trabalho colaborativo em uma escola estadual com Educação em Tempo Integral no município de Londrina-PR.
---	--

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 1 evidencia que no ano de 2016 os estudos encontrados buscaram analisar o trabalho articulado entre professores que atuam no ensino comum e professores especializados em Educação Especial, tendo como foco a prática do ensino colaborativo para alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo, os com deficiência intelectual.

Já, o Quadro 2 revela as produções acadêmicas realizadas em 2017.

Quadro 2 – Produções acadêmicas realizadas em 2017

2017	UFSCar	Autor: PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos.
Título Dissertação		Objetivo Geral
Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula		Verificar os efeitos de um programa de ensino individualizado em sala de aula regular por meio da Análise do Comportamento em crianças com TEA, a partir da identificação das queixas sobre comportamentos inadequados e da elaboração de um programa de modificação de comportamento realizado pela pesquisadora e pelas professoras em um formato de ensino colaborativo.
2017	UFES	Autor: VALLADÃO, Helen Malta.
Título Dissertação		Objetivo Geral
Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards		Analisar os dilemas, os desafios e as possibilidades do trabalho docente realizado em uma classe de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES, que conta com matrículas de dois alunos público-alvo da Educação Especial: um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual (TEA/DI) e outro com diagnóstico de Síndrome de Edwards.
2017	UFSM	Autor: SCHNEIDER, Diana Alice.
Título Dissertação		Objetivo Geral
Práticas pedagógicas em Educação Especial: articulação pedagógica para a formação inicial		Analisar os efeitos da articulação pedagógica para formação inicial dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial que participaram do PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
2017	UFSM	Autor: PORTALETTE, Vania Fernanda Gulart.
Título Dissertação		Objetivo Geral
Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar		Compreender a presença e as especificidades do profissional de apoio para a inclusão.
2017	UFSC	Autor: MACHADO, Ana Paula.
Título Dissertação		Objetivo Geral
Investigando as significações produzidas por segundos professores		Investigar as significações produzidas por Segundos Professores sobre seu trabalho no contexto das práticas

sobre seu trabalho no contexto das práticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva		de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.
2017	UFSCar	Autor: PAULINO, Vanessa Cristina.
Título Tese		Objetivo Geral
Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita		Conferir o conhecimento e a opinião da professora da sala regular sobre o serviço do coensino.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme se observa o Quadro 2 destaca que no ano de 2017 as pesquisas encontradas procuram investigar e analisar os desafios, dilemas e possibilidades do trabalho docente com foco na perspectiva da educação inclusiva, considerando a prática do professor especializado em Educação Especial no contexto da sala de aula comum, bem como os efeitos da formação inicial para a articulação e mediação pedagógica com vistas ao ensino colaborativo.

O Quadro 3 evidencia as produções acadêmicas realizadas em 2018.

Quadro 3 – Produções acadêmicas realizadas em 2018

2018	UFSCar	Autor: ZERBATO, Ana Paula.
Título Tese		Objetivo Geral
Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa		Elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativa sobre Desenho Universal para a Aprendizagem.
2018	UFC	Autor: ARARUNA, Maria Rejane.
Título Tese		Objetivo Geral
Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza		Analisar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de ensino comum, em duas escolas municipais de Fortaleza, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção.
2018	UFSCar	Autor: SILVA, Rossicleide Santos.
Título Dissertação		Objetivo Geral
Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município Paraense		Analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da Educação Especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE.
2018	UFJF	Autor: PAIVA JUNIOR, Oziel Mendes.
Título Dissertação		Objetivo Geral
O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública		Discutir o papel do Professor de Apoio no cotidiano escolar e refletir sobre a gestão das práticas inclusivas na escola pública, em específico da Escola Estadual Campo dos Sonhos rede estadual mineira.
2018	UFSM	Autor: HONNEF, Claucia.
Título Tese		Objetivo Geral

O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial		Defender que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial é essencial para o sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência, no espaço escolar comum.
2018	UNESC	Autor: BUSS, Beatriz.
Título Dissertação		Objetivo Geral
As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo		Analisar a percepção dos segundos professores de turma sobre as interações e as relações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (coensino).

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 3 ressalta que no de 2018 os principais estudos encontrados abordam programas de fomento para uma formação colaborativa, visando as possibilidades e as expectativas do trabalho articulado entre os docentes que atuam na Educação Especial e no ensino comum, com ênfase a uma concepção teórico-prática que promova a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial, buscando o sucesso do ensino e aprendizagem, na perspectiva do ensino colaborativo no espaço da sala de aula comum.

As produções acadêmicas realizadas em 2019 são apresentadas a seguir no Quadro 4.

Quadro 4 – Produções acadêmicas realizadas em 2019

2019	UNIPAMPA	Autor: MACHADO, Michela Lemos Silveira.
Título Dissertação		Objetivo Geral
O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva		Discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica.
2019	UFG - Catalão	Autor: EVANGELISTA, Rosimária R. Nascimento.
Título Dissertação		Objetivo Geral
Formação e atuação de professores de alunos com deficiência		Analisar quais relações se estabelece entre formação de professores e atuação docente; e quais as repercussões dessa formação nas vivências em sala de aula e da sala de recursos multifuncionais.
2019	UNESP	Autor: ROSALEN, Patrícia Cristina.
Título Dissertação		Objetivo Geral
Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo		Compreender de que forma a estrutura organizativa da escola onde atuei possibilitou o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial para a efetivação da proposta de Educação verdadeiramente inclusiva.

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 4 revela que no ano de 2019 os estudos encontrados tratam principalmente da educação inclusiva, ressaltado as práticas colaborativas por meio do trabalho docente com foco na acessibilidade pedagógica, também analisam quais

as relações que a formação docente traz para as vivências em salas de aula comum ou nas salas de recursos multifuncionais.

Ainda, as produções acadêmicas realizadas em 2020 são indicadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Produções acadêmicas realizadas em 2020

2020	UNESP	Autor: Santos, Denise Cristina da Costa França.
Título Dissertação	Objetivo Geral	
A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum	Analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar.	

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 5 destaca que no ano de 2020 o estudo encontrado pretende analisar a perspectiva do professor de Educação Especial no contexto da escola comum, uma vez que esse docente passa a ser complementar à educação comum, o que implica em um trabalho de parceria e colaboração.

A Tabela 2 apresenta o quantitativo das produções acadêmicas por universidade onde foram produzidas, no período entre 2015 e 2020.

Tabela 2 – Quantidade de produções acadêmicas por universidade entre 2015 e 2020

Universidade	Total de Produções
UEL - Universidade Estadual de Londrina	01
UFC - Universidade Federal do Ceará	01
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	01
UFG - Universidade Federal de Goiás	01
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	01
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	01
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense	01
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa	01
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	03
UNESP - Universidade Estadual Paulista	04
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos	05
TOTAL	20

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os dados expostos na Tabela 2 e as dimensões geográficas do país, bem como a expansão do ensino superior nas últimas décadas no Brasil, os resultados obtidos revelam-se como ínfimos, pois evidência que somente um universo

de onze universidades brasileiras produziu estudos sobre a área nos últimos cinco anos. Os dados podem ser vistos mais enfaticamente na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantidade de Produções Acadêmicas por Ano.

Estado	Universidade	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total de Produção
Paraná	UEL	—	01	—	—	—	—	01
Espirito Santo	UFES	—	—	01	—	—	—	01
Santa Catarina	UFSC	—	—	01	—	—	—	01
Ceará	UFC	—	—	—	01	—	—	01
Minas Gerais	UFJF	—	—	—	01	—	—	01
Santa Catarina	UNESC	—	—	—	01	—	—	01
Goiás	UFG	—	—	—	—	01	—	01
Rio Grande do Sul	UNIPAMPA	—	—	—	—	01	—	01
Rio Grande do Sul	UFSM	—	—	02	01	—	—	03
São Paulo	UNESP	—	02	—	—	01	01	04
São Paulo	UFSCar	—	01	02	02	—	—	05

Fonte: Elaboração própria.

Na análise da Tabela 3 se observa que o maior número de produções acadêmica se concentra no Estado de São Paulo, considerando um total de nove produções, distribuídos entre a Universidade Federal de São Carlos (UFScar), com cinco estudos, e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), com um total de quatro produções. Na sequência observa-se o estado do Rio Grande do Sul, apresenta um total de quatro produções, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que produziu três estudos e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que produziu apenas um estudo. O Estado de Santa Catarina produziu dois estudos, e os demais Estados produziram uma única produção no período estudado.

Diante do exposto no percurso teórico são apresentadas a seguir as considerações finais da presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma escola inclusiva em especial no cotidiano da sala de aula comum, tem sido o grande desafio para as redes e sistemas educacionais. Desse modo, para que a inclusão escolar se concretize de maneira efetiva deve haver mudanças e busca por estratégias alternativas que possam contribuir para as transformações de práticas pedagógicas, ampliando oportunidades de aprendizagem para todos alunos. Assim, neste estudo teve-se como objetivo principal identificar a produção acadêmica nos últimos cinco anos, por meio de teses e dissertações, sobre a temática do ensino colaborativo como alternativa inclusiva no contexto educacional brasileiro.

Com isso, a partir do aporte teórico estudado, no âmbito bibliográfico, destaca-se o ensino colaborativo como uma prática promissora para a inclusão escolar dos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial. Do mesmo modo, encontrou-se na literatura aspectos que destacam a premente necessidade de avanços no âmbito da formação inicial e continuada de professores, a fim de valorizar práticas colaborativas dentro das escolas, com o intuito de ampliar princípios e valores inclusivos, que devem permear todo processo educacional, por meio de planejamento em conjunto, discussões sobre a realidade da sala de aula, ampliação de práticas escolares articuladas entre os docentes.

A pesquisa exploratória permitiu identificar produções acadêmicas, no banco de dados da BDTD realizadas entre os anos de 2015 a 2020, que abordavam a temática do ensino colaborativo ou coensino. Como resultado, foi encontrado quinze dissertações e cinco teses, produzidas por onze universidades brasileiras, localizadas em oitos Estados diferentes do território nacional.

O arcabouço teórico e acadêmico enfatiza a necessidade emergente de oferta de ensino de qualidade para todos os estudantes, em especial para aqueles que compõe o grupo da inclusão escolar. Desta feita, é preciso adotar práticas e estratégias que possam promover aprendizagem dos estudantes, adotando práticas colaborativas, conforme destacado nos estudos desenvolvidos na área.

No entanto, o que se observa no Brasil, quanto ao desenvolvimento de pesquisas sobre a implementação do ensino colaborativo na realidade educacional brasileira, são resultados ínfimos, evidenciando uma lacuna importante nesse campo de estudo.

Em suma, o ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia significativa para ampliação do contexto educacional inclusivo. Todavia, é

fundamental que se invista maiores esforços em pesquisa, estudos e implementação dessa prática, com vistas a fomentar a ação docente, e conseqüentemente melhorar a qualidade de ensino nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza - UFC. 2018. 198f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ASSIS, C.P; MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Revista de Educação, Paraná**, v.6, n.11, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em 15 abr. 2020.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da república federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8069/90** de julho de 1990. São Paulo: Cortez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796/13**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 16 abr. 2020.

BUSS, B. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo**. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, Criciúma, SC, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6462>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em 14 dez. 2019.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e COLS. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 3 v.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 8^o ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

EVANGELISTA, R. R. N. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9615>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo, v. 29: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRASSI, T.M. **A Inclusão e os Desafios para a Formação de Docentes: uma reflexão necessária**. Dissertação de mestrado em educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial**. 2018. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15837>. Acesso em: 14 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em:

<http://www.ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/bdtd#apresentacao>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182734>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MACHADO, M. L. S. **O Trabalho docente colaborativo na perspectiva da Educação inclusiva**. 168 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, RS, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riui/4746>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MANI, E. M. de J.; CASTRO, R.; TAVERNA, C. H. **Formação de Professores: desafios e expectativas sobre a formação continuada e a educação especial**. IN: DENARI, F. E. (Org.). Educação e Educação Especial: reflexões entre o dizer e o fazer. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MARIN, M; MARETTI, M. **Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar**. Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo, 1. Ed, Rios de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000210452>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: MANZINI, E.J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília-SP: ABPEE, 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais**. In: ARAUJO, R. M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Orgs.). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal, RN: EDUFRRN, 2009.

MENDES, E.G; VILARONGA, C.A. R; ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na Educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8021>. Acesso em: 14 abr.2020.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência Intelectual e Ensino-Aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Araraquara, Araraquara, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143413>. Acesso em 14 abr. 2020.

PAIVA JÚNIOR, O. M. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/8627>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10714>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9726>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PORTALETTE, V. F. G. **Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14956>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: Inclusão escolar: pontos e contrapontos. [S.l: s.n.], 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001602551>. Acesso em 03 nov.2019.

ROCHA, N. C. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. 2016.

172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/148589>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ROSALEN, P. C. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE):** o cotidiano de uma escola polo. 2019. 245 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182538>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SANTOS, D. C. C. F. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum.** 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Araraquara, SP, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191804>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SCHNEIDER, D. A. **Práticas pedagógicas em Educação Especial:** articulação pedagógica para a formação inicial. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14459>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10498>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SOUZA, R. C.; SILVA, G. S. Desafios para o educador inclusivo: o educador frente à diversidade e à inclusão. **Revista da FAGED**, nº 09, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VALLADÃO, H. M. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e síndrome de Edwards.** 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8613>. Acesso em: 14 abr. 2020.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf> Acesso em: 30 out.2019.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Especial,

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 14 abr. 2020.



ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo de caso das percepções dos professores a respeito do processo de ensino / aprendizagem

Mariana Falcão Bormio¹

Marcelo da Silva Fernandes²

Fernanda Cristina Andreotti Rodrigues³

RESUMO

O processo de ensino aprendizagem pode ser definido como algo complexo e em constante transformação. Quando se enfoca o sistema de progressão continuada surgem outros aspectos a serem considerados, como por exemplo, sua eficiência e as dificuldades dos professores em lidar com alunos que nem sempre estão preparados para esse formato de ensino. Este trabalho relata uma pesquisa de caráter investigativo e exploratório, que teve por objetivo mapear as percepções de professores do Ensino Fundamental meio ao processo de ensino / aprendizagem considerando o sistema

¹ Mariana Falcão Bormio, Pós-doutorado, Faculdade de Agudos, marianabormio@uol.com.br

² Marcelo da Silva Fernandes, Graduando em Pedagogia, Faculdade de Agudos, marousad@uol.com.br

³ Fernanda Cristina Andreotti Rodrigues, Graduanda em Pedagogia, Faculdade de Agudos, fernandaandreotti9@gmail.com

educacional que adota a progressão continuada. Seu desenvolvimento ocorreu em etapas que iniciaram por uma ampla revisão bibliográfica a respeito do tema, seguido de um estudo de caso, cuja coleta de dados foi realizada de maneira virtual. No total a pesquisa contou com uma amostragem de 29 participantes, todos professores que atuam no ensino fundamental.

Palavras chave: Ensino Fundamental; Ciclo educacional; Progressão Continuada; Ensino / Aprendizagem.

ABSTRACT

The learning teaching process can be defined as something complex and constantly changing. When focusing on the system of continuous progression, other aspects arise to be considered, such as its efficiency and the difficulties of teachers in dealing with students who are not always prepared for this teaching format. This paper reports an investigative and exploratory research, which aimed to map the perceptions of elementary school teachers through the teaching/learning process considering the educational system that adopts continued progression. Its development occurred in stages that initiated a broad bibliographic review on the subject, followed by a case study, whose data collection was carried out in a virtual way. In total, the research had a sample of 29 participants, all teachers working in elementary school.

Keywords: Elementary School; Educational cycle; Continued Progression; Teaching / Learning.

1. INTRODUÇÃO

O início da vida escolar é certamente uma das fases mais importantes para a criança, pois de acordo com Vygotsky (1929 apud ELIAS e JACOBY, 2018) é a partir da interação em suas relações sociais, medidas pelo conhecimento científico que a criança aprende. Entretanto, cabe destacar que essa se torna um problema quando o sistema de ensino exclui aqueles que não acompanham o modelo imposto e esquece que o ato de aprender, também pode ser extremamente complexo e difícil para alguns.

Muitas foram as mudanças que esse processo passou ao longo dos anos, entretanto, nenhuma exclui a importância da relação aluno professor. Por ser algo dinâmico considera-se que pesquisas a respeito do tema é uma necessidade constante que não pode ser deixada de lado, enquanto busca do entendimento do papel dos professores no processo de ensino gente às necessidades das crianças na aprendizagem, em especial as que possuem algum tipo de dificuldade.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, propôs a progressão continuada organizada em forma de ciclos, considerando o

conhecimento como processo e vivência que não admitem a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si. A estratégia de adoção do regime de progressão continuada, de acordo com a LDB.

contribui para viabilizar a universalização da educação básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente, e também é um meio de garantir o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola (BRASIL, 1996).

Dessa forma, segundo Menezes e Santos (2001), o objetivo defendido pela a progressão continuada, além de aumentar a qualidade de ensino, é eliminar a defasagem idade/série, combater a evasão e evitar múltiplas repetências. Pois, de acordo com a progressão continuada o aluno passa automaticamente pelas séries, mas é avaliado ao longo e ao final de um ciclo. Quem não aprende adequadamente deve passar pelos processos de “aceleração”, também conhecido como recuperação.

Para Paro (2001), a progressão continuada é uma maneira de superar a reprovação punitiva e seletiva. Para que esta seja possível divide-se o ensino em ciclos e adota-se algumas estratégias e meios para garantir a passagem sem reprovações nos anos que compõem cada ciclo de modo a evitar rupturas entre os ciclos.

Contudo, de acordo com Carraro e Andrade (2013), a promoção automática, apesar da sua importância, não está livre de ser utilizada com finalidades contrárias à promoção da qualidade do ensino. Pois, conforme exposto por Paro (2001, p. 51), “a supressão da reprovação escolar é usada para maquiar estatísticas, não articulada com uma vontade política de melhorar o atendimento escolar e muito menos integrada à outras medidas com esse fim”. A promoção automática, que pode ser considerada como uma medida de política educacional válida passa a ser transformada, por educadores bem intencionados, na grande responsável por essa situação complicada em que se encontra o ensino.

Neste contexto, este artigo apresenta os resultados de um trabalho de conclusão de curso que foi desenvolvido tendo por objetivo mapear as percepções de professores do Ensino Fundamental meio ao processo de ensino / aprendizagem considerando o sistema educacional que adota a progressão continuada. De caráter investigativo e exploratório o a pesquisa foi estruturada metodologicamente em etapas, sendo a primeira uma ampla revisão bibliográfica a respeito do tema, considerando como palavras-chave: Ensino

Fundamental; Ciclo educacional; Progressão Continuada; Ensino / Aprendizagem.

A segunda etapa foi um estudo de caso, cujos dados foram coletados pela aplicação online de um questionário, utilizando para isto o aplicativo GoogleForms. No total a pesquisa contou com uma amostragem de 29 participantes, cujo único pré-requisito era ser professor atuante do ensino fundamental.

2. O SISTEMA EDUCACIONAL DE CICLOS

De acordo com Mizukami (1996) o ensino tradicional se caracterizava pela concepção da educação como um produto, tratando-se de uma transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente pelo qual o professor traz todo o conteúdo pronto e o aluno apenas escuta-o.

Atualmente, se preserva o direito do aluno em ter uma opinião formada, pois acredita-se que ele já vem de uma vivência e não é mais uma caixa vazia que temos que preenche-la como se acreditava antes, devido a tecnologia o aluno aprende coisas em tempo real e debate com o professor muitas vezes de igual pra igual, o que também é complicado pois devido a esta tecnologia toda perdeu-se o contato professor/aluno.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, os sistemas de ensino fundamental tem a possibilidade de se desdobrarem em ciclos, podendo adotar o regime de progressão continuada, zelando para que não ocorra prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a adoção do regime de progressão continuada não pode gerar prejuízos na avaliação.

No Brasil, de acordo com Mainardes (2009), o termo ciclos surgiu em 1984 no estado de São Paulo com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) com o objetivo de reestruturar os sistemas escolares e visava a redemocratização do ensino (JEFFREY, 2011).

Ainda segundo o autor, pode-se entender por ciclo uma organização da aprendizagem que se desenvolve na ação, sem necessariamente determinar um tempo específico para aprender.

A organização escolar em Ciclos enquanto uma política educacional é formada por diversas influências e por isso, marcada por muitas contradições. A implementação da escola ciclada e o seu funcionamento podem assumir caráter mais conservador, progressista ou emancipatório, dependendo dos contextos de sua implantação e das condições de infraestrutura. Os ciclos, como qualquer outra política educacional, fundamentam-se em determinadas concepções, as quais se apoiam em determinado projeto histórico de sociedade.

Por essas razões, é possível identificar uma série de diferenças entre os programas de organização da escolaridade em ciclos atualmente em curso no Brasil (MAINARDES, 2009, p. 55).

Atualmente no Brasil, os ciclos de formação propõem uma organização pautada nos ciclos de desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade). Assim, os alunos são matriculados e promovidos de acordo com suas idades. Esta organização pautada nos ciclos de desenvolvimento humano é importante para pensar sobre o currículo ofertado, bem como as intervenções pedagógicas adequadas a cada fase, que possibilitarão o desenvolvimento integral do aluno.

Pode-se dizer, que a política de ciclos no ensino pode ser encarada como uma oportunidade e um desafio para repensar o papel da escola, do professor, do coletivo escolar, e trabalhar na construção de um modelo de escolarização mais adequado às necessidades dos alunos da rede pública de ensino, buscando também desenvolver um ensino mais flexível na mesma medida que significativo, que vá ao encontro da vida, dos desejos e necessidade do grupo que trabalha.

Entretanto, cabe citar de acordo com Mainardes (2009), que ao adotar o processo de ciclos e progressão continuada deve-se destacar a importância de estar atento às possíveis desvantagens dessa organização escolar, podendo reproduzir limitações, desigualdades assim como a escola seriada. Exemplo dessa situação é a postergação da reprovação para o final do ciclo, a falta de estratégias pedagógicas que proporcionem a aprendizagem levando as dificuldades de aprendizagem de uma fase à outra no ciclo e promovendo assim outras formas de exclusão.

3. A PROGRESSÃO CONTINUADA

A proposta da Progressão Continuada ocorreu em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n 9394/96 e em 1998 foi adotada oficialmente no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública paulista.

Para Paro (2001), a maneira mais recente de superar a reprovação punitiva e seletiva seria a organização do ensino em ciclos, que traz o princípio da progressão continuada. A justificativa dos ciclos não se restringe somente à essa questão, porém não deixa de incluí-la ao sugerir a organização curricular e didática da escola, de maneira a apropriá-la aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente. Para ocorrer esta situação, é preciso adotar o princípio de progressão continuada que se faz necessário para garantir a passagem sem reprovações nos anos que compõem cada ciclo e, também, para fazer uso de meios que organizem o ensino e o aprendizado, de modo a evitar rupturas entre os ciclos.

De acordo com estudo realizado por Carraro e Andrade (2013), autores como Silva (2000), Viegas e Souza (2006), Carvalho (2002), Acosta (2008) consideram que a promoção automática, que pode ser considerada como uma medida de política educacional válida passa a ser transformada, por educadores bem intencionados, na grande responsável por essa situação complicada em que se encontra o ensino. Entretanto, em contra partida, a maneira como ocorre sua implantação em escolas brasileiras, de forma obrigatória, sem os devidos preparos para a própria escola e docentes, resulta predominantemente em um sistema de não-reprovação. Ou seja, ao invés de ajudar o trabalho docente, a progressão continuada ao se posicionar de maneira distante entre a intenção da proposta governamental e a realidade de sua implementação compromete a democratização e a qualidade de ensino.

Cabe citar ainda, de acordo com Freitas (2003), Fernandes (2009), Mainardes (2007 e 2009) e Perrenoud (2001 e 2004) que a organização de ciclos deve ser considerado como algo mais complexo enquanto uma organização do tempo que rompe com o que já estava colocado, uma possibilidade de superação. Os autores expõem que desde 1918 já se discutia a respeito da promoção automática, assim como se questionava e criticava a reprovação ao considerar que a inserção dos ciclos no ensino se pauta no desejo da retenção não ter mais um papel essencial na educação, que para alguns é usado para exclusão de alguns alunos, seja para garantir que aqueles que estão avançando continuem o fazendo, seja para punir ou motivar no âmbito educacional.

Para Freitas (2007, p. 980) a questão de fundo é ensinar a todos e a cada um e a redução dos índices de reprovação é necessária, mas não deve ser entendida como sendo suficiente. Portanto, a não reprovação dos alunos deve ser vista como consequência de um processo bem construído e não o fim dele. E que, neste processo, deve-se estar atento as possíveis desvantagens dessa organização escolar, podendo reproduzir limitações, desigualdades assim como a escola seriada. Exemplo dessa situação é a postergação da reprovação para o final do ciclo, a falta de estratégias pedagógicas que proporcionem a aprendizagem levando as dificuldades de aprendizagem de uma fase à outra no ciclo e promovendo assim outras formas de exclusão.

4. ESTUDO DE CASO

Conforme apresentado esse trabalho teve por objetivo mapear as percepções de professores do Ensino Fundamental meio ao processo de ensino / aprendizagem considerando o sistema educacional que adota a progressão continuada. Para a realização da pesquisa, que possui caráter investigativo e exploratório, definiu-se uma metodologia embasada em etapas que iniciaram por uma ampla revisão bibliográfica a respeito do tema, considerando como

palavras-chave: Ensino Fundamental; Ciclo educacional; Progressão Continuada; Ensino / Aprendizagem.

Considerando as informações levantadas, estruturou-se um questionário com perguntas de maneira a atender o objetivo da pesquisa de desenvolver um estudo investigativo a respeito das dificuldades do professor do ensino Fundamental quanto ao processo de ensino / aprendizagem.

No total este contou com vinte e duas perguntas, sendo algumas de múltipla escolha com respostas pré-definidas e outras dissertativas, cujas respostas eram abertas.

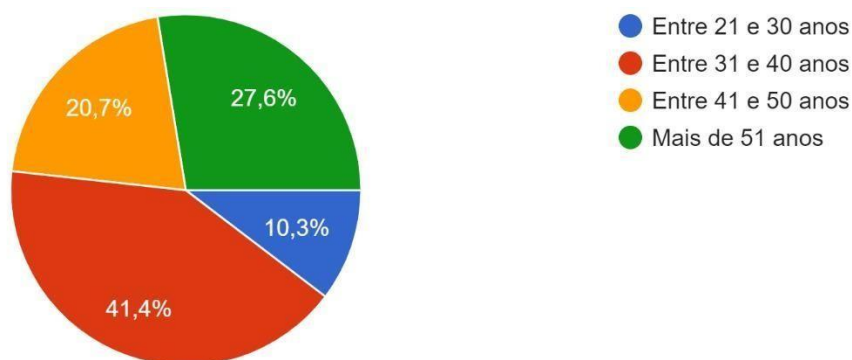
A aplicação do questionário foi feita de maneira online pelo aplicativo GoogleForms, que gera link de acesso que foi disponibilizado durante uma semana de diferentes maneiras, como pelo compartilhamento via aplicativo whatsapp e pela página do facebook dos grupos de pesquisa da IES cuja pesquisa está atrelada. Para participar da pesquisa ficou definido como único requisito ser professor do ensino fundamental.

4.1. Resultados e análises

A pesquisa contou com um total de 29 participantes, todos os professores do ensino fundamental, sendo 93,1% destes o gênero feminino.

A respeito da faixa etária dos participantes, houve predomínio – (41,4%) entre 31 e 40 anos, seguido em 27% entre mais de 51 anos, 20,7% entre 41 e 50 anos e 10,3% entre 21 e 30 anos. Gráfico 1.

Gráfico 1: Qual sua faixa etária?

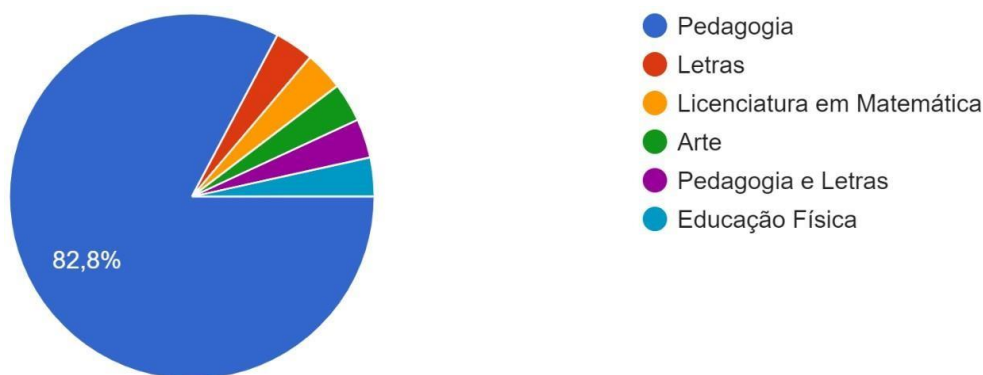


Fonte: Autores, 2020.

Quando questionados a respeito da formação acadêmica, 82,8% dos entrevistados responderam terem cursado Pedagogia e os demais cursos foram

respondidos por 3,4% (letras, licenciatura em matemática, artes, pedagogia e letras e educação física). Gráfico 2.

Gráfico 2: Qual sua formação acadêmica?



Fonte: Autores, 2020.

A formação em nível de pós-graduação foi citada por 82,8% dos entrevistados. Os cursos citados foram citados os relacionados na Tabela 1.

Tabela 1: Se você respondeu sim na questão anterior, especifique o curso

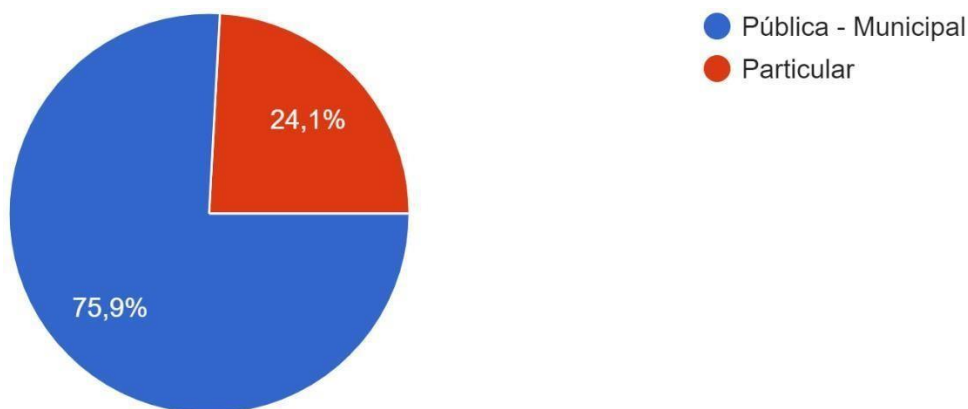
Curso de pós-graduação	Número de pessoas
Alfabetização e Letramento	3
Arte e educação	1
Autismo	3
Deficiência Intelectual	1
Educação Especial e inclusiva	9
Educação Infantil	1
Especialização em Matemática	1
Gestão Escolar	1
Mestrado	3
Metodologia do Ensino de Arte	1
Neuropsicopedagogia	4
Psicopedagogia	11

Fonte: Autores, 2020.

A maior parte dos participantes citaram que possuem experiência no ensino fundamental entre 2 e 5 anos (28%), seguido 24% por experiência acima de 21 anos, 17% ente 11 e 15 anos, 14% entre 6 e 10 anos, 10% entre 16 e 20 anos e 7% até 1 ano.

Em relação a atuação, 75,9 % dos participantes atua na rede pública municipal e apenas 24,1 % em escolas particulares. Gráfico 3.

Gráfico 3: Qual tipo de escola você atua?

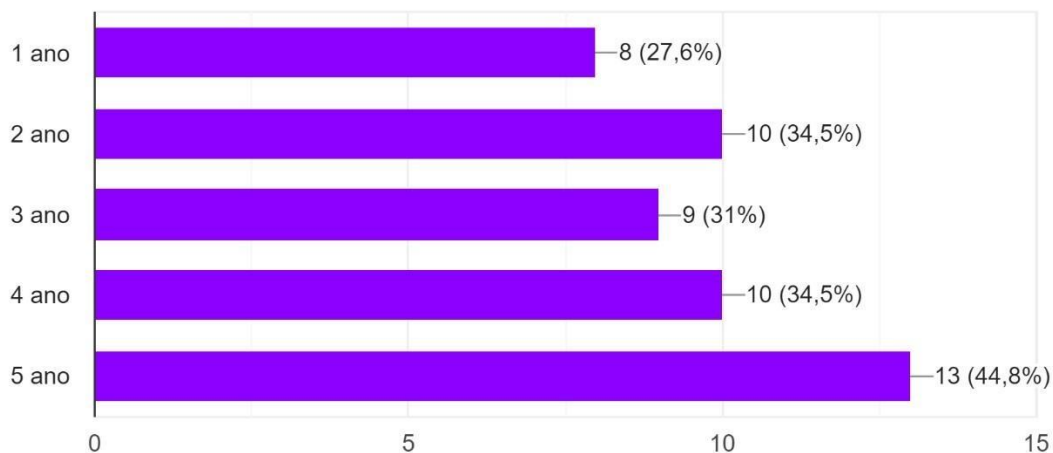


Fonte: Autores, 2020.

A pesquisa contou com participantes que lecionam em 3 cidades, sendo a maioria da cidade de Bauru – 69%, outros 28% de Agudos e 3% de Pederneiras.

Relacionado ao ano do ensino em que atua, os resultados variavam do 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo: 27,6% professores do primeiro ano, 34,5% do segundo, 31% do 3º ano, 34,5% do quarto e a maioria do 5º ano, com 44,8%. Gráfico 4.

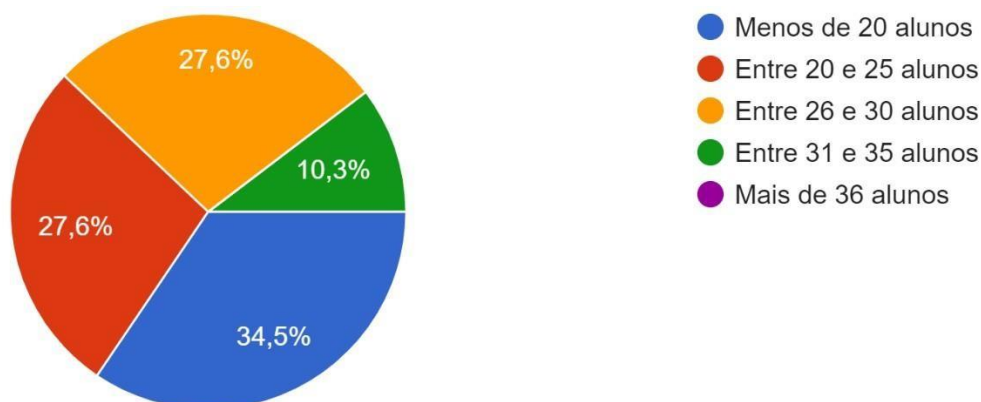
Gráfico 4: Qual ano do ensino fundamental que atua?



Fonte: Autores, 2020.

A respeito da quantidade média de alunos por sala de aula, houve a predominância em 34,5% de menos de 20 alunos por sala. Entre 20 e 25 alunos, e entre 26 e 30 alunos obtive-se o mesmo resultado, sendo 27,6%. Já entre 31 e 35 alunos apenas 10,3% assinalaram essa alternativa. Gráfico 5.

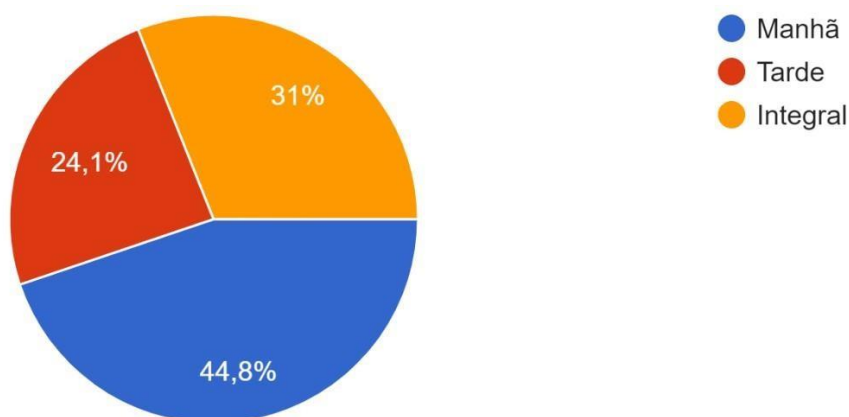
Gráfico 5: Nas disciplinas em que eu atuo atualmente, qual a quantidade média de alunos por sala de aula?



Fonte: Autores, 2020.

Referente ao período que atua como professor do ensino fundamental a maioria dos profissionais respondeu período da manhã - 44,8%, período da tarde - 24,1% e em período integral - 31%. Gráfico 6.

Gráfico 9: Qual período que atua como professor do ensino fundamental?



Fonte: Autores, 2020.

Ao serem questionado se ao iniciar um semestre letivo você adota alguma metodologia de mapeamento a respeito do conhecimento acadêmico de seus alunos, todos os entrevistados citaram fazer avaliações ou sondagens no início do semestre, tais como:

- Bate-papo inicial, roda da conversa, sobre os conteúdos e conhecimentos dos alunos, sempre de forma lúdica com dinâmicas e depois com o registro em atividades no papel, mas também de forma dinâmica com adaptações aos gostos e contextos dos alunos integrados a uma sondagem inicial.
- Ditado de palavras/frases e reconhecimento de números e quantificação, através de dinâmicas.
- Atividades lúdicas de sondagem para cada disciplina.
- Inventário do aluno, documento que nos dá suporte para avaliar cada aluno, após essa avaliação é realizado o plano individual.
- Observo as crianças em todos os aptos cognitivos e sondagens de português e matemática.
- Procuo fazer uma avaliação diagnóstica avaliando os conhecimentos básicos em cada uma das disciplinas do ano anterior, bem como procuro conversar com o professor do ano anterior.

Algumas das respostas dadas ao serem questionados a respeito da identificação de alunos com dificuldades de acompanhamento e desenvolvimento do processo de aprendizagem e ações adotadas são relacionadas a seguir:

- Reforço do conteúdo básico com atividades extras;
- Realização de adaptações em suas atividades de acordo com seu nível de conhecimento até chegar ao do ano esperado para sua idade/matricula.
- Utilização de jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar nesse processo de retomada de conteúdos e aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos, de modo individual e coletivo.
- Procura de auxílio da coordenação pedagógica para elaboração de avaliação específica e elaboração de plano de ação para atendimento do aluno;
- Contato com a família;

A respeito da escola oferecer respaldo aos professores quando se identifica um aluno com dificuldades na aprendizagem, 89% os participantes responderam que sim.

Ao questionar os professores se "em sua opinião quais são os principais desafios que o professor de ensino fundamental necessita lidar com alunos que possuam problemas de aprendizagem. Cite ao menos três palavras que os

definem”, as respostas foram bem parecidas, dentre elas pode-se citar a falta de conhecimento e preparo para lidar com os alunos, pouco entendimento do desenvolvimento da criança, também a falta de paciência, atenção, confiança, tolerância e concentração. Ainda foi falada sobre o excesso de alunos por sala, a dificuldade do auxílio para atendimento individualizado, a falta de parceria e comprometimento dos pais, também a organização espacial e temporal, a falta de recursos para realizar as atividades, e por fim o Calendário escolar apertado diante da amplitude do conteúdo programado.

As respostas obtidas com a questão “Na sua opinião, qual a maior dificuldade encontrada pelo professor na sala de aula, quanto à alfabetização?” estão relacionadas na Tabela 2.

Tabela 2: Na sua opinião, qual a maior dificuldade encontrada pelo professor na sala de aula, quanto à alfabetização?

Motivo	Número de vezes que a resposta foi citada
Número de alunos por turma	9
Conhecimento prévio dos alunos – base	8
Falta de interesse dos alunos, como fazer as atividades diferenciadas.	7
Falta de apoio familiar	2
Questões cognitivas, motoras e comportamentais das crianças que não foram bem desenvolvidas e trabalhadas nos anos anteriores e que o professor tem que sanar para começar o trabalho de Alfabetização.	2
Preparo do professor	2
Indisciplina	1
Baixa idade dos alunos	1
Falta concentração dos alunos, por conta da mídia.	1

Fonte: Autores, 2020.

Quando questionados a respeito de conhecer o sistema pedagógico de Progressão Continuada, todos os participantes responderam que conhecem. E quando solicitado em poucas palavras qual sua opinião a respeito desta algumas das respostas dadas estão relacionadas a seguir.

- Evolução do aluno.
- É importante, pois a educação está em constante transformação e o professor deve se capacitar com frequência.
- O aluno tem oportunidade e não é apenas reprovado.
- Faz com que crianças que não tem condições nenhuma de serem aprovadas, sejam promovidas sem a devida aprendizagem para continuar.

- Acho muito vaga, porque cada aluno é um, cada aluno tem uma diferença da outro, uns com mais autonomia, outros sem nenhuma autonomia. Cada aluno tem uma deficiência diferente da outra.
- Acho importante para atualizarmos e aprendermos um pouco mais.
- Bom e ruim. Bom para aqueles que conseguem superar as dificuldades, ruim para aqueles que não possuem condições de ir além.
- Essencial ao processo de ensino aprendizagem.
- A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção do conhecimento, e não apenas no acúmulo de informações.
- Sou contra, pois faz com que muitos alunos sem conhecimento passem. Ela daria certo se tivéssemos famílias comprometidas com o desenvolvimento escolar de seus filhos.
- Respeitar as diferenças individuais de aprendizagem.
- E uma proposta de educação com alguns métodos diversificados e com base em anteriores, provocando a docência a novas experiências e principalmente a atualização de recursos para atender as mudanças e processos de educação.
- Gosto do sistema todos tem conhecimento e cada um tem um tempo de aprendizagem.

5. CONCLUSÃO

Esse estudo possibilitou entender alguns métodos utilizados pelos professores, como por exemplo, a sondagem para identificar o nível dos alunos de acordo com cada professor, ações que são tomadas para intervir nas dificuldades, se esses profissionais recebem respaldo da escola, quais os principais desafios encontrados durante o processo de ensino/aprendizagem desses alunos, também sobre as dificuldades durante o processo de alfabetização e a importância da formação continuada para o professor.

Com isso o processo de ensino-aprendizagem foi visto como uma ação que envolve vários fatores além do ensinar, engloba também a socialização e influência do meio em que se está inserido, sendo a aprendizagem um processo dinâmico e contínuo, dessa forma essa pesquisa buscou entender os fatores que implicam na aprendizagem, podendo estes mediar os reais motivos necessários para que a dificuldade aconteça.

O desafio do estudo foi de levantar a opinião dos professores sobre esta temática e suas percepções sobre os fatores que interferem na aprendizagem de seus alunos. As dificuldades de aprendizagem envolvem vários problemas

educacionais, e apresentou um campo bastante amplo e complexo, que envolve fatores socioculturais, econômicos, pedagógicos, psicológicos e familiares, ou seja, falta de formação dos profissionais, falta de apoio das famílias, falta de interesse dos alunos, salas com grandes números de alunos dificultando assim o trabalho individualizado.

Com esse questionário foi possível notar informações que ajudam nessa busca por soluções, pois a partir delas é possível identificar quais fatores, na percepção dos professores, mais influenciam nesse processo, bem como algumas dicas de para auxiliar esse percurso.

E necessário compreender que a desmotivação, é vista por vezes, como falta de interesse do aluno, como se fosse culpa exclusividade do aluno, sem considerar fatores que atrapalham o processo de ensino aprendizagem. Diante disso não adianta encaminhar o aluno a outro profissional, sem mudar a metodologia em sala de aula, pois ele retornará a sala de aula e nada mudará. É importante que haja uma parceria entre profissionais e família, como um elo, pois juntas poderão reconhecer e trabalhar as dificuldades de maneira a modificar o quadro que se apresente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, M. C. V. **Concepções e práticas do professor sobre a progressão continuada**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988: promulgada em 5 de outubro de 1998**. Dos direitos e garantias fundamentais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: fevereiro de 2020.

_____. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: março de 2020.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: março de 2020.

CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antônio dos Santos. **Concepções docentes sobre a progressão continuada e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental**. In: Rev. Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 1-15, ag/dez.2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260479272_Concepcoes_Docentes_sobre_a

_Progressao_Continuada_e_sua_Implantacao_na_Rede_Estadual_de_Ensino_Fundamental. Acesso em: maio de 2020.

CARVALHO, R. D. V. **A Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio: um olhar para a progressão continuada.** 2002. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, Claudia. **Escolaridade em Ciclos: Desafios para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

JEFFREY, Débora Cristina. **O regime de progressão continuada: O caso paulista (1998-2004).** São Paulo: Unesp, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates.** São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes progressão continuada. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/progressao-continuada/>>. Acesso em: março de 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo.** Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1285594/mod_resource/content/0/ensino_as%20abordagens%20do%20processo.pdf>. Acesso em: novembro 2019.

Paro (2001),

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, M.A.S.S. **Constituindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC: Brasília S.E.F, 2001.

ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana de Fátima Travalino-FAAG¹

Sandra Helena Gramuglia Parré-FAAG²

RESUMO

Atualmente, a educação tem como objetivo principal desenvolver o aluno em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, o que confere o seu desenvolvimento integral e a proposta de formar o aluno para exercer a cidadania de forma plena, por intermédio de uma educação que contemple todos os aspectos necessários para a sua formação. Desta forma, o presente estudo teve como objetivo compreender a importância das atividades psicomotoras na Educação Infantil. Para a realização do estudo em questão, a metodologia adotada foi a de revisão de literatura. Os resultados mostraram que a Psicomotricidade associada auxilia no trabalho com o aluno, estimulando-o de diversas maneiras que contribuem não somente para a escolarização, através da coordenação, escrita, atenção, entre outros, como também para a vida, através do equilíbrio, conhecimento do corpo, espaço, pensamento, entre outros e, por isso, é uma ciência que precisa ser valorizada por contribuir plenamente com os objetivos da escola de desenvolver o indivíduo em sua totalidade, ofertando todos os estímulos necessários para o seu desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Corpo; Educação Infantil; Movimento.

ABSTRACT

Currently, education has as main objective to develop the student in its physical, cognitive, emotional and social aspects, which confers its integral development and the proposal to train the student to exercise full citizenship, through an education that contemplates all the necessary aspects for your training. Thus, the present study aimed to understand the importance of psychomotor activities in Early Childhood Education. To carry out the study in question, the methodology adopted was that of literature review. The results showed that the associated Psychomotricity assists in working with the student, stimulating him in several ways that contribute not only to

¹ Graduanda do curso de Pedagogia. E-mail: adriana.1510t@gmail.com

² Professora Orientadora. Mestre em Educação para a Ciência, Psicóloga. E-mail: sandra.parre@faag.com.br.

schooling, through coordination, writing, attention, among others, but also to life, through balance, knowledge of the body, space, thought, among others and, therefore, it is a science that needs to be valued for contributing fully to the school's objectives of developing the individual in its entirety, offering all the necessary stimuli for its full development.

Keywords: Psychomotricity; Body; Child education; Movement.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, nem sempre as crianças foram consideradas no âmbito escolar. Porém, com algumas mudanças que envolvem cultura, política e sociedade como um todo, foi necessário criar um espaço propício para recebê-las enquanto os seus pais se dedicavam ao mercado de trabalho. Porém, ainda assim, o espaço não necessariamente desenvolvia atividades de cunho pedagógico, já que a proposta inicial pertencia aos modelos assistencialistas, ou seja, cuidando da segurança, higiene e alimentação dos educandos no período escolar.

Mais à frente, novas propostas foram formuladas e chegou-se ao modelo atual, onde a Educação Infantil representa um segmento que estimula e desenvolve a criança integralmente nos aspectos físicos, cognitivos e sociais, conforme aponta a lei de Diretrizes e Base da Educação Infantil (lei 93 94/96 – art.29) (LDBEN, 1996).

Na contemporaneidade, a rede da Educação Infantil é bastante heterogênea nas creches e pré-escolas já que há diferenças marcantes entre essas instituições, regiões ou tipos de sistemas. Porém, existem documentos que norteiam os tipos de habilidades e competências que devem ser explorados em ciclo. Aponta-se também que muito embora a Constituição de 1988 tenha incluído a Educação Infantil no sistema, foi efetivada somente pela Lei de Diretrizes e Bases em 1996, após 11 anos, mesmo assim, na contemporaneidade, não é possível afirmar que está integrada e coerente com as legislações, pois ainda existem pontos de melhoria. Verifica-se que este atendimento educacional é de alto custo, cuja proporção adulto/criança deve ser maior e as prefeituras tendem a gerar programas alternativos para driblarem os gastos. Além disso, há certa resistência dos municípios em implementar esta rede de modo a atender a população em uma escala mais ampla (KUHLMANN JÚNIOR, 2007).

Contudo, não só se reconhece a necessidade de solidificar o atendimento na primeira infância, como também deve-se explorar as atividades realizadas neste âmbito e o impacto no desenvolvimento

integral dos respectivos alunos, a fim de melhorar e possibilitar que seja uma modalidade que ofereça o suporte necessário para o crescimento, evolução e aprendizagem destes indivíduos.

Na primeira infância a criança necessita de todo um aparato de estímulos para que tenha todas as suas capacidades mentais plenamente trabalhadas. Sendo assim, é possível afirmar que a Educação Infantil representa a base do desenvolvimento humano, e por isso, exige que a escola e professor desenvolvam um trabalho coerente, com planejamento, intencionalidade educativa, estímulos e até mesmo avaliações adequadas para verificar a evolução da criança.

Contudo, é muito comum que, por ausência de conhecimento, subestimem a importância dessa fase e dos estímulos ofertados, pois muitas vezes existe a crença errônea de que as crianças apenas precisam de afeto, cuidados básicos de alimentação, segurança e algumas interações como momentos de lazer.

Por isso, estudar a área e mostrar o impacto de tais estímulos, possibilita destacar os benefícios da Psicomotricidade enquanto ciência, bem como enaltecer a proposta da Educação Infantil e a necessidade de um trabalho direcionado, gerando reconhecimento e estímulo para os profissionais da área.

A relevância desta pesquisa se dá pela necessidade de compreender o impacto das atividades psicomotoras no desenvolvimento das crianças na primeira infância, e sobretudo, como a escola deve trabalhar em prol do desenvolvimento integral do aluno por meio da psicomotricidade.

Este estudo promove a discussão no âmbito pedagógico sobre as práticas adequadas que devem ser aplicadas às crianças na educação infantil.

O objetivo deste trabalho foi compreender a importância das atividades psicomotoras na Educação Infantil, estudando a psicomotricidade e seus impactos no desenvolvimento da criança.

O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica. De acordo com Chizzoti (2010), as pesquisas bibliográficas são desenvolvidas visando propiciar uma visão geral do problema, característica esta, que possibilita atender ao objetivo do estudo.

O material utilizado foi selecionado a partir de bases como Scielo, Google Acadêmico, além de bibliotecas físicas e virtuais para a seleção de literatura especializada no campo da Educação Infantil e Psicomotricidade.

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 (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa bibliográfica gera maior familiaridade com a temática, possibilitando torná-lo mais explícito e até mesmo construir hipóteses. Segundo Gil (2010, p. 15) "pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições". Além disso, seu planejamento é flexível, possibilitando trabalhar os mais diversos aspectos do fato estudado. Dessa forma, pode ser compreendida como um processo que envolve as etapas: "levantamento bibliográfico preliminar; formulação; elaboração do projeto de pesquisa; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; redação do texto" (GIL, 2010, p.16).

2 ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 A Psicomotricidade e o desenvolvimento infantil

Compreende-se que a escola possui papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades do aluno e, para isso, possui conteúdos estruturados em prol de habilidades e competências específicas. Considerando que o objetivo primordial da Educação Infantil é trabalhar os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, a Psicomotricidade apresenta-se como uma área de conhecimento extremamente benéfica para ser trabalhada na primeira infância.

Os primeiros registros dessa ciência, de acordo com Alves (2012), surgiram através de estudos neurológicos realizados no século XIX, visando mapear algumas zonas do córtex cerebral. Dessa forma, com uma série de descobertas no campo neurológico e neurofisiológico, foi possível evidenciar a existência de desordens graves sem correlação explícita de lesão cerebral. Assim, a partir da busca por respostas para alguns fenômenos clínicos é que surgiu o termo Psicomotricidade. No entanto, algumas pesquisas realizadas no ano de 1870 evidenciaram que os estudos no campo tinham um caráter excepcionalmente neurológico.

Ao começar a explorar a Psicomotricidade enquanto ciência, cabe ressaltar o seu significado, descrito por Falcão (2009, p. 10), sendo

estas: "o PSI (Psicológico), CO (cognitivo), (emocional) (intelectual), MOTRIC (físico), IDADE (desenvolvimento)", o que indica que trabalha o desenvolvimento integral do ser. Assim como Tiriba (2001) que mostra que a Psicomotricidade, a partir de uma visão holística, integra as funções "cognitivas, sociais e, emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras".

Com isso, verifica-se que o desenvolvimento motor está intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo e quando gesto e pensamento trabalham em harmonia, geram um terreno fértil para o desenvolvimento integral do indivíduo. "Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização" (ALVES, 2012, p. 12).

A mesma autora enfatiza que, embora seja comum a valorização do intelecto, é através do pensamento organizado que o indivíduo desenvolve o raciocínio adequado e tantas outras questões importantes para a sua escolarização e vida, tais como segurar lápis, desenvolver escrita, manusear caderno, obter coordenação, atenção, concentração, entre outros. Assim, confere ao indivíduo a capacidade de agir adequadamente dentro de um contexto psicossocial. Além disso, também se define pelo seu caráter transdisciplinar, compreendendo e explorando as relações entre o campo psíquico e motor. Trata-se de uma ciência ampla e engloba o desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e social para que o indivíduo se desenvolva de maneira integral.

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriais motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos (ALVES, 2012, p. 13).

Neste contexto, estuda o homem através dos movimentos do corpo, interligando-os com o mundo interno e externo. Com isso, explora-se o processo de maturação, trabalhando não só o movimento como o intelecto e o afeto.

Segundo Falcão (2009), a Psicomotricidade estabelece íntima relação com aspectos psicológicos, através do "querer fazer";

cognitivos, no “saber fazer” e na capacidade motriz que gera, de fato, as ações.

Assim, compreende-se que a psicomotricidade coopera de modo expressivo para a construção e estruturação do esquema corporal, estimulando a ação do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Através de práticas variadas as crianças formulam, apreciam e se relacionam com o mundo em que vivem, além de se divertirem.

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor infantil. É preciso estar atento para que nenhuma perturbação passe despercebida e seja tratada a tempo, para que a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem da leitura e escrita (ALVES, 2012 p. 15).

Falcão (2009) complementa afirmando que o movimento é a primeira demonstração na vida do sujeito, pois desde a vida intrauterina realizam-se movimentos com o corpo, no qual vão se organizando e exercendo enormes influências no comportamento. Portanto, acredita-se que a psicomotricidade é um mecanismo riquíssimo que auxilia a promover prevenções de mediação, assegurando resultados convincentes em situações de obstáculo no método de ensino e aprendizagem.

É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (TIRIBA, 2001, p. 14).

Neste contexto, entende-se a Psicomotricidade como a relação entre o pensamento e ação, englobando todos os sentimentos e emoções inerentes ao processo. Sendo assim, garante o desenvolvimento funcional, considerando não só as expectativas individuais, como também esferas que englobam o equilíbrio, afetividade e as relações humanas através de uma ampla e profunda aprendizagem.

De acordo com FALCÃO (2009), a Psicomotricidade permite compreender o próprio corpo, através do fenômeno identificado como consciência corporal, que é o conhecimento de si próprio e da relação com o meio onde o sujeito está inserido, além da capacidade de expressão deste mesmo corpo, considerando o tempo e espaço. Assim, nesta ciência, cada movimento torna-se um comportamento

significante e um estágio de desenvolvimento, já que, à medida em que a criança coordena melhor os seus movimentos, torna-se apta a criar pensamentos mais elaborados e compreender novos conteúdos.

Dessa forma, os exercícios psicomotores são elaborados de acordo com a fase da criança e com a evolução esperada para a sua faixa etária e tais atividades dependem mais de criatividade e conhecimento, do que propriamente de materiais e equipamentos. Como exemplo, pode-se utilizar de brincadeiras de se equilibrar em um pé só, ou sob um pedaço de corda fixada ao chão, rolar, dar cambalhotas, pular obstáculos, futebol, basquete, dedoches, empilhamento de peças, entre outros. A autora enfatiza que a Psicomotricidade trabalha com a percepção, que tem por definição a capacidade de receber, reconhecer e utilizar de forma apropriada os estímulos recebidos (ALVES, 2012).

Com isso, como citam Alves (2012) e Falcão (2009), liga-se atenção, memória, consciência, interpretação, entre outros. E está dividida em: espacial, temporal, visual, auditiva, olfativa, gustativa, termo-tátil e de análise/síntese.

A percepção espacial representa a capacidade do indivíduo de se orientar no espaço, desenvolvendo-se do primeiro ao sexto ano de vida. Neste tipo de percepção, estabelece-se relação com o corpo e espaço, corpo e objeto, corpos entre si, conferindo noções como acima, abaixo, aos lados, frente e trás.

Falcão (2009) mostra que, quando a criança não tem esta percepção ou quando o adulto não foi bem trabalhado, é comum que sinta dificuldade em locomover o olhar durante as leituras, perdendo-se do texto facilmente; esbarre em objetos com frequência; sinta dificuldade para diferenciar o lado direito do esquerdo, além de não ser capaz de respeitar os limites da folha, entre outros. Na percepção temporal, é possível situar um fato considerando tempo e velocidade dos acontecimentos. Neste caso, trabalha-se o tempo (passado, presente, futuro), duração de curta à longa, sucessões, dias, meses, anos, horas, estações do ano, entre outros. As dificuldades com a ausência desta percepção envolvem utilização precária dos tempos verbais, dificuldade em pronúncia, escrita, inversão de letras e sílabas, entre outros.

A autora também se refere a percepção visual, destacando a capacidade de perceber formas, cores, tamanhos e texturas. A sua ausência gera dificuldade em compreender, classificar e correlacionar objetos e situações.

Com relação à percepção auditiva, Falcão (2009) destaca que a capacidade de discriminar sons, ruídos e frequências. E quando não explorada corretamente, tende a dificultar a concentração, raciocínio e capacidade de classificar eventos.

Na percepção olfativa, discriminam-se odores e perfumes; enquanto na gustativa, sabores e as dificuldades geram detecção inadequada dos cheiros ou gostos. E por fim, a termo-tátil, citada por Falcão (2009) também conhecida como térmica, refere-se a formas, sabores pesos e temperaturas.

Dada à importância da ciência, o professor, através dos meios que a psicomotricidade traz, deve estimular e ajudar o aluno a desenvolver sua autonomia e identidade, na medida em que descobre o mundo que o rodeia com todos os órgãos dos sentidos. Conforme mostra Campos (2007), a abordagem que a psicomotricidade assegura, permite a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das oportunidades de se expressar por meio desse corpo, descobrindo-se no tempo e no espaço. A autora complementa:

O desenvolvimento psicomotor quando acontece harmoniosamente, prepara a criança para uma vida social próspera, pois, já domina seu corpo e utiliza-o com desenvoltura, o que torna fácil e equilibrado seu contato com os outros. As reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir de forma plena para com os objetivos da educação (CAMPOS, 2007, p. 87).

Dessa forma, o trabalho da Educação Psicomotora prevê a construção de uma estrutura indispensável para o crescimento motor, afetivo e psicológico, dando chance para que, por meio de jogos, música e atividades lúdicas, a criança se conscientize sobre seu corpo e tenha todas as bases necessárias para o seu desenvolvimento integral.

O ambiente educativo é aquele que vai proporcionar toda uma exploração por parte da criança. É neste ambiente educativo em que a criança poderá se expressar sem amarras. É neste ambiente educativo em que a criança poderá viver uma porção de faz-de-contas que lhe serão importantes fontes de percepções. É neste ambiente educativo em que uma criança poderá experimentar, testar, errar e concluir. Tudo porque ali se constrói enquanto se vive todas aquelas dimensões, com todos os recursos disponíveis. Mas, a riqueza e a beleza daquele ambiente não podem ser reduzidas à aparência daquele espaço (FALCÃO, 2009, p. 55).

Com isso, devido a abrangência da Psicomotricidade, percebe-se que esta pode ser aliada com elementos que contemplem a linguagem natural da criança, para que se desenvolvam as mais diversas percepções em nível integral ao mesmo tempo em que brincam, se divertem e interagem, afinal, a escola deve se apresentar de forma alegre e prazerosa para que exista a associação entre conhecimento, aprendizagem e prazer, tornando a criança cada vez mais receptiva aos saberes.

2.2 O trabalho do professor com a psicomotricidade

Segundo Brougère (2008), no brincar direcionado, voltado às estratégias psicomotoras, o professor torna-se mais presente no processo, sendo no ato da brincadeira, direcionando a criança ao objeto de estudo, como também na organização das atividades, estabelecendo objetivos e estruturando o ambiente de forma que leve a criança à realização da atividade já programada.

Aqui, é importante que o professor reveja o seu papel e consiga oportunizar que as crianças se mantenham ativas no processo de ensino aprendizagem e encontrem espaço para construírem o próprio conhecimento, pois é comum profissionais que agem de forma centralizadora e tornem a atividade restrita aos seus comandos.

Há também as brincadeiras direcionadas, que são orientadas pelo adulto educador que pode se fazer presente no momento da brincadeira, conduzindo a sua realização ou dando as coordenadas, como por exemplo, no caso de um jogo, ou também de forma indireta, que é quando há uma estruturação do ambiente para que a criança desenvolva determinada brincadeira e esta ideia é acatada (BROUGÈRE, 2008, p. 16).

Ao falar dos elementos que podem compor as brincadeiras, destacam-se o uso dos brinquedos ou até mesmo de materiais que compõem um jogo, como por exemplo, uma peça de tabuleiro, um boliche, entre outros. Tais elementos tornam o ato de brincar mais real para a criança, que consegue agregar a sua brincadeira incluindo personagens e objetos, no entanto, é interessante que o professor também dê atividades que consista na construção destes elementos, tornando a aprendizagem ainda mais potencializada (ALMEIDA, 2004).

Assim, o autor conclui que o lúdico associado às outras ciências, oportuniza um terreno mais fértil para a aprendizagem, uma vez que os conteúdos se tornam mais acessíveis e agradáveis para a criança, que se desenvolve ao mesmo tempo em que se diverte. Neste sentido, é possível desenvolver o pensamento matemático, a linguagem,

conhecimento artístico, desenvolvimento motor, entre tantos outros aspectos, ao mesmo tempo em que se diverte, respeitando a sua fase de desenvolvimento e tornando a construção de conhecimento um processo efetivo.

Por isso, os professores devem ter objetivos traçados para direcionar adequadamente as atividades psicomotoras, através de metodologias adequadas que auxiliem no desenvolvimento das tarefas. Vasconcelos (1998, p. 35) ressalta que “é inútil organizar um mesmo conteúdo para as diferentes faixas etárias, levando em consideração os padrões de assimilação, já que a criança pensa diferente do adulto”.

Neste contexto, Netro (2010) complementa mostrando que é importante que as atividades psicomotoras sejam feitas em forma de brincadeira, para que as crianças desenvolvam os mais diversos aspectos enquanto se divertem, socializam e realizam diversas trocas com o grupo. Com isso, entende-se que ao organizar as atividades psicomotoras, é importante que estas sejam agradáveis ao público, para gerar estímulos e relação positiva com a aprendizagem e aquisição de novos saberes, além de trabalhar aspectos como desenvolvimento da atenção, lateralidade, coordenação, equilíbrio, entre outros.

Falcão (2009) mostra que, a partir do momento que a criança brinca, uma série de benefícios no campo psicomotor ocorre naturalmente, no entanto, este desenvolvimento torna-se potencializado quando o professor compreende a necessidade de trabalhar a psicomotricidade e organiza adequadamente as suas atividades de forma a contemplar todos os aspectos necessários a partir das brincadeiras. Tiriba (2001) complementa mostrando algumas atividades lúdicas que trabalham simultaneamente a psicomotricidade, conforme vistas no quadro abaixo:

QUADRO 01: ATIVIDADES PSICOMOTORAS

ATIVIDADE	ASPECTOS TRABALHADOS	BENEFÍCIOS
Pular Corda	Coordenação motora grossa, concentração, equilíbrio, lateralidade.	Momento prazeroso, que gera interação, diversão e trabalho com diversos grupos musculares.
Jogar bola	Coordenação, atenção, equilíbrio.	Trabalha os músculos de quase todo o corpo, estimula o trabalho em grupo, respeito as regras, etc.
Jogar Bexiga ou bola para o	Atenção, coordenação	Envolve muita agilidade, pois

alto	motora fina.	a criança não pode deixar o objeto cair no chão. Isso estimula seus braços e suas pernas.
Massinhas	Coordenação motora fina, concentração, atenção.	O ato de brincar com massinhas é um ótimo estimulante dos movimentos da coordenação fina. Amassar esse objeto é uma forma lúdica de trabalhar os músculos das mãos, além de proporcionar convívio com o grupo (quando a atividade é compartilhada), estímulo à criatividade, entre outros.
Brincar de bolinha de gude	Coordenação motora fina, concentração.	Embora essa brincadeira não esteja tão presente na vida das crianças de hoje, nunca é tarde para apresentar a elas quão legal pode ser. Além disso, a bolinha de gude é excelente para exercitar os movimentos dos dedos.
Colorir	Atenção, concentração, coordenação motora fina.	Uma folha de papel e uma caixa de lápis de cor são incentivos fortes para que os pequenos trabalhem os movimentos dos pequenos músculos das mãos.

Fonte: Tiriba (2001, p. 22).

Quando o professor associa a ludicidade às atividades psicomotoras, trabalha na perspectiva do desenvolvimento integral da criança contemplando os objetivos centrais da Educação Infantil, a partir do desenvolvimento de um trabalho equilibrado.

Engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão e materiais variados (passeios ao ar livre), subir/ descer entre outras. Pode-se afirmar, então, que a recreação, através de atividades afetivas e psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre cognição e corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano (ALVES, 2012, p. 33).

Além disso, Fontana (2000) acredita que o sucesso no processo de ensino aprendizagem está relacionado a interação entre professor

e aluno, uma vez que este relacionamento é fundamental para a realização de um bom trabalho. Assim, o professor deve ser um facilitador de aprendizagem, propiciando condições para que as crianças explorem, descubram, interajam e busquem soluções para as situações-problema. Por isso, deve trabalhar a partir das necessidades e realidades de seu público, ou seja, do alunado, para encontrar alternativas e facilitar a aprendizagem, desenvolvendo os aspectos psicomotores em consonância com a necessidade de trabalhar de forma lúdica.

Por se tratar de um novo hábito, é importante a tomada de consciência por consistir em uma mudança de postura, onde o aluno passa de receptor de conteúdo para autor de sua própria aprendizagem. Assim, é necessário ter consciência de que o brincar está relacionado com o estímulo à criança, para que construa o conhecimento de maneira proveitosa e eficiente.

O professor precisa ter claro a relação entre brincar e o estímulo à criança para que possa articular o lúdico com as situações de aprendizagem. Um primeiro passo é adequar o tipo de atividade ao conteúdo, tempo de aula e características da turma. Ele pode "lançar mão" da brincadeira, priorizando o aspecto da espontaneidade, ou o jogo com regras. Tudo depende dos objetivos estabelecidos. O professor precisa ter cuidado para não "ficar preso" demais aos objetivos pedagógicos, mas se quer trabalhar a psicomotricidade precisa alinhar os aspectos que se quer trabalhar, mas de forma equilibrada para que não aconteça a inibição da criatividade e da liberdade da criança e, por fim, na descaracterização do elemento lúdico empregado (FONTANA, 2000, p. 56).

Neste ponto, é importante ressaltar a formação do professor como fundamental para efetivar este trabalho, que deve ter um novo olhar sobre as brincadeiras, não as vendo apenas como um momento de recreação, e principalmente, permitir que o aluno explore o ambiente, e construa o conhecimento de forma ativa.

De acordo com Netro (2010), realizar jogos e brincadeiras causam diversão e estímulo não só para os alunos como para os professores. Além disso, o professor deve estar aberto para aceitar mudanças que possam beneficiar o desenvolvimento do seu trabalho. Refletir sobre suas práticas pedagógicas é um exercício constante e que garante o aprimoramento da profissão.

Não basta dominar as teorias e decidir-se por trabalhar com jogos. É necessário deixar-se ir junto com a brincadeira, aprender e perceber as diferentes nuances do aprendizado de uma turma. Tudo isso implica libertar o seu fazer profissional das amarras que constrói durante a sua escolarização e sua

formação, o que implica um conhecimento pessoal e profissional profundo e muita vontade de mudar, ou seja, de ver algo ser feito diferentemente (FONTANA, 2000, p. 56).

Para Vasconcelos (1998), as atividades Psicomotoras são muito importantes para o desenvolvimento infantil, mas para que o processo de ensino aprendizagem seja prazeroso e eficiente, o professor deve estar ciente de seu papel na formação da criança.

Assim, estes profissionais devem trabalhar de forma dinâmica e criativa, dando espaço para o aluno explorar o ambiente e construir o seu próprio conhecimento. Nesta perspectiva, o professor não pode ver o aluno como receptor e sim como autor, que esteja em ação, interaja, crie e recrie sua aprendizagem.

De acordo com Fontana (2000), é importante que o professor compreenda o seu papel de mediador no processo de ensino aprendizagem, para que deixe de lado a postura centralizadora e crie estratégias que levem o aluno ao encontro do objeto de estudo. No caso das atividades Psicomotoras, ter objetivos preestabelecidos não necessariamente cria a necessidade de as crianças serem ativas no processo de ensino aprendizagem. Com isso, o professor pode organizar as atividades, estruturar adequadamente o ambiente e conduzir as crianças às brincadeiras.

A partir disso, Fontana (2000) conclui que no momento em que brincam, podem conversar, direcionar e se divertir junto a elas, pois trata-se de um momento importante na relação professor-aluno. Neste contexto, percebe-se que organizar as atividades Psicomotoras de forma lúdica também oportuniza um momento prazeroso para toda turma, descaracterizando a ideia de que o processo de ensino aprendizagem precise acontecer de forma tradicional e mecanicista, uma vez que neste caso, todos os envolvidos no processo educativo estarão juntos, unidos e construindo conhecimento na medida em que se divertem.

O professor não só precisa valorizar a Psicomotricidade, como também a liberdade de aprender de forma simplista e eficiente através do recurso mais próximo da criança: a brincadeira. Para efetivar este elo, é preciso também estudar e buscar novas abordagens de ensino que contemplem o desenvolvimento e formação integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a importância das atividades psicomotoras na Educação Infantil, visando trabalhar a criança em sua

totalidade, justificando a necessidade da realização do estudo pelo fato de ser imprescindível para os profissionais da educação buscarem atividades alinhadas com a faixa etária e linguagem natural da criança, contemplando verdadeiramente o público em questão.

Neste contexto, levando em conta as referências apresentadas, foi possível constatar que ao trabalhar com o público infantil, é preciso adotar estratégias que contemplem a sua linguagem natural, para que o percurso de aprendizagem seja leve, dinâmico, prazeroso e efetivo. Assim, quando associado à Psicomotricidade, a criança não somente desenvolve habilidades e competências a nível escolar, como se desenvolve plenamente a partir do que ela entende por um momento de brincadeira e distração.

Assim sendo, é possível sugerir que se trata de um tema muito importante para a educação e para a sociedade, já que as atividades Psicomotoras são essenciais no desenvolvimento da criança, uma vez que desenvolvem atenção, concentração, lateralidade, equilíbrio, raciocínio, entre outros, e exige que o professor esteja verdadeiramente apto para alinhar o aluno ao objeto de estudo.

Por fim, acredita-se que este profissional deva assumir o papel de mediador, para que deixe de lado a postura centralizadora e permita que a criança seja autora da sua própria aprendizagem a partir dos seus impulsos naturais. Por isso, para uma futura evolução da pesquisa, sugere-se apresentar mais estudos sobre o papel do professor enquanto mediador de conhecimento, em prol de não somente escolher os recursos a serem trabalhados, como também aplicá-los corretamente, explorando ao máximo as potencialidades dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 17 de março de 2020.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAMPOS, D. **Psicomotricidade: Integração dos pais, criança e escola.** 2.ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FALCAO, A. **Psicomotricidade na Alfabetização.**3. ed. São Paulo: All Print, 2009.

FONTANA, R.A. **Mediação pedagógica na sala de aula** .3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NETRO, C. **Motricidade e jogo na infância.** 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

TIRIBA, L. **A pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro: as linguagens do corpo.** Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, C. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformações.** São Paulo: Libertad, 1998.



ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE AGUDOS - FAAG SOBRE O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO

SARA CRISTINA NABAS GOMES¹
LILIANE CAMPOS STUMM MENDES²

RESUMO

O transtorno do Processamento Auditivo é um tipo de distúrbio que possui como características a dificuldade na interpretação dos padrões sonoros, prejudicando o indivíduo ao atender, discriminar, reconhecer, recordar e compreender com clareza o que as pessoas dizem. O objetivo do presente estudo foi verificar o conhecimento de estudantes de curso de graduação em Pedagogia em relação ao Transtorno do Processamento Auditivo. Participaram da pesquisa 45 estudantes do curso de Pedagogia da FAAG – Faculdade de Agudos, que responderam um questionário contendo 12 perguntas, de forma virtual. Os resultados indicaram que os entrevistados apresentaram conhecimento parcial, apresentando pouca informação sobre Processamento Auditivo. Assim, comprova-se a eficácia desta abordagem e a importância do trabalho em conjunto do ecossistema escolar para adequação do saber dos docentes com relação às dificuldades presentes nos distúrbios do processamento auditivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Transtorno do Processamento Auditivo. Aprendizagem.

ABSTRACT

Auditory Processing Disorder is a type of disorder that has as characteristics the difficulty in interpreting sound patterns, harming the individual when attending, discriminating, recognizing, remembering and clearly understanding what people say. The aim of the present study was to verify the knowledge of undergraduate students in Pedagogy in relation to Auditory Processing Disorder. 45 students from FAAG - Faculdade de Agudos participated in the research, who answered a questionnaire containing 12 questions, virtually. The results indicated that the interviewees had partial and significant knowledge of the interviewees. Thus, the effectiveness of this approach and the importance of working together with the school ecosystem are proven, aiming to find beneficial tools for students who have this type of disorder.

KEYWORDS: Education. Auditory Processing disorder. Learning.

1 Graduanda em Pedagogia pela Faculdades de Agudos FAAG

2 Professora Doutora, Faculdade de Agudos.

1. INTRODUÇÃO

Tem se tornado cada vez mais frequente na literatura, a discussão sobre a relação entre o processamento auditivo central e aprendizagem escolar. Estudos demonstram que crianças em idade escolar com transtornos e dificuldades na aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita podem apresentar alterações em habilidades auditivas e resultados abaixo do esperado em testes de processamento auditivo.

O termo Processamento Auditivo Central (PAC), refere-se a como os indivíduos analisam as informações acústicas que são recebidas através do sentido da audição. Tal função atua no desenvolvimento da linguagem e das habilidades escolares, fazendo parte também do processo de comunicação. O processamento auditivo depende de atividades sofisticadas do sistema nervoso auditivo central e do cérebro, bem como se desenvolve por meio de diversas experiências vividas no mundo sonoro durante os primeiros anos de vida. O transtorno supracitado é decorrente de déficits no processamento dos sinais acústicos, não atribuídos à perda auditiva nem a déficit intelectual. Ocorre quando existem dificuldades em uma ou mais habilidades auditivas que são necessárias para o processamento das informações sonoras de forma correta. Esse distúrbio faz com que ocorra uma dificuldade na interpretação dos padrões sonoros, prejudicando o indivíduo ao atender, discriminar, reconhecer, recordar e compreender informações apresentadas aos canais auditivos, gerando prejuízos na compreensão das informações.

As crianças que apresentam transtorno do PAC costumam manifestar dificuldades especialmente quando ingressam no ambiente escolar. Elas geralmente demonstram dificuldade de manter a atenção, recordar o que aprenderam auditivamente, identificar o local de origem dos sons, distraem-se facilmente, possuem lentidão para responder, pedem constantemente repetição da informação, e apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. (REIS; DIAS; BOSCOLO, 2018)

Nesse sentido, a experiência dos agentes escolares, principalmente os professores, é de fundamental importância nas situações de aprendizagem em sala de aula, pois é este profissional que realiza a observação do comportamento do aluno e o seu rendimento nas avaliações, criar estratégias para resolução de problemas, e analisa o posicionamento do aluno com relação a suas dúvidas.

Portanto, torna-se extremamente importante, validar o conhecimento a respeito do Transtorno do PAC, através de pesquisa efetiva junto aos graduandos em Pedagogia.

“Qualquer pessoa tem o direito de buscar o atendimento que lhe convém, a escola tem o direito de encaminhar o aluno para o profissional adequado”. (THEREZA, 2005, p. 5). Esta afirmação por vezes perde-se no ambiente escolar, haja vista, que a falta de preparo para o não reconhecimento de dificuldades de aprendizagem, não são detectadas pelo professor, e o mesmo acaba julgando o aluno incapaz de aprender.

Muitos estudos têm sido realizados no ambiente escolar e tem apontado que muitas vezes os direitos negados, há muitos julgamentos em relação a estas necessidades, tanto pela sociedade, quanto por professores, exatamente pela falta de preparo necessário de profissionais para atender este aluno, que de certa forma acabam julgando-o incapaz de aprender. Portanto é importante ressaltar que “Qualquer pessoa tem o direito de buscar o atendimento que lhe convém, a escola tem o direito de encaminhar o aluno para o profissional adequado”. (THEREZA, 2005, p. 5)

Foi pensando nas limitações, no entendimento das dificuldades apresentadas por esses alunos, que surgiu o interesse em estudar o conhecimento dos professores sobre esse assunto.

A pessoa que motivou o interesse para aprofundar o conhecimento sobre processamento auditivo foi diagnosticada tarde demais, quando já tinha seus 13 anos e não sabia nem ler e escrever, isso se deu pela falta de conhecimentos dos profissionais que atenderam ela, julgando-a como preguiçosa muitas vezes.

Ela realizou o teste WISC IV-Escala Wechsler de Inteligência para as crianças por 2 vezes na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), dentre outros exames feitos, porém precisava de uma fonoaudióloga que fizesse o exame específico, e ao encontra-la, já era pré-adolescente. Com o diagnóstico realizado, a mãe foi conversar na escola, e a maioria dos professores desconhecia esse tipo de transtorno. Sendo assim, para a comunidade acadêmica, essa pesquisa tem grande

relevância, visto que é um assunto pouco comentado e o número de crianças com transtornos vem aumentando dentro da sala de aula, é de extrema importância que o professor conheça as diversidades existentes, saiba trabalhar com tais crianças, bem como os alunos de graduação que iniciarão suas atividades profissionalmente.

A inclusão de alunos com algum transtorno na educação básica deve acontecer de forma natural, como qualquer outra criança, porém, não basta somente matriculá-la. É necessário fornecer base para que ela consiga se desenvolver de acordo com sua possibilidade. A equipe escolar deve fornecer subsídios que garantam seu pleno desenvolvimento.

Assim sendo, o objetivo dessa pesquisa é verificar o conhecimento de estudantes de graduação em Pedagogia sobre o transtorno do Processamento Auditivo.

Esse artigo além da pesquisa bibliográfica tratou-se de um estudo experimental de caráter qualitativo, quantitativo e individual com a participação de 45 estudantes de pedagogia de diferentes anos da graduação, estando todos devidamente matriculados na FAAG – Faculdade de Agudos, localizada na cidade Agudos, no interior do estado de São Paulo, essa que se concedeu de forma online através de questionário.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), também conhecido como Transtorno do Processamento Auditivo, se relaciona com as habilidades que são desenvolvidas no indivíduo desde seu nascimento, envolvendo o reconhecimento e memorização dos sons, nomes de pessoas, objetos, animais, lugares, entre outros, pode-se dizer então que é a capacidade que o cérebro tem de usar as informações que chega até os ouvidos.

Quando acontece confronto para receber ou ainda processar os sons, a dificuldade na aprendizagem e na linguagem será maior, nesse sentido Soma (2015) relata que:

Tal processamento envolve diversas atividades neurocognitivas: o estímulo sonoro, recebido pelo ouvido, percorre várias estações do tronco cerebral até chegar no córtex cerebral. Neste percurso, uma rede complexa de neurônios atua, e a linguagem e a memória são

ativados. Por essa razão, todas as estruturas envolvidas devem estar em perfeito estado. (SOMA, 2015, p.1).¹

Diante desta afirmação, podemos destacar que todas as atividades neurocognitivas necessitam estar em perfeita harmonia para que a linguagem e a memória sejam ativadas no indivíduo.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO DPAC

O DPAC é caracterizado por afetar as vias centrais da audição, ou seja, as áreas do cérebro relacionadas às habilidades auditivas responsáveis por um conjunto de processos que vão da detecção à interpretação das informações sonoras. Na maior parte dos casos, segundo Terra (2017, p. 1) “O sistema auditivo periférico (tímpano, ossículos, cóclea e nervo auditivo) encontra-se totalmente preservado. A principal consequência do distúrbio está na dificuldade de processamento das informações”, A pessoa vai conseguir ouvir de forma clara as falas, mas terá dificuldades em interpretar. Na infância, no período de alfabetização, é que o distúrbio precisa ser identificado de forma rápida para não comprometer o aprendizado escolar.

2.2 CONCEITO DO DISTÚRBIO

Os principais sinais deste distúrbio consistem na dificuldade de atenção, de compreensão, de audição, de concentração, de aprendizagem, de localização do som, de interpretação, a dificuldade em atender a ordens, bem como a falta de memória, a confusão ao narrar fatos, a agitação excessiva, a dificuldade no entendimento de piadas ou palavras de duplo sentido, a inversão de letras ao escrever (b, d, p, q), a troca de sons na fala, principalmente R e L e o baixo rendimento escolar. (FONSECA, 2015).

Quando o indivíduo apresenta algum desses sinais ele é encaminhado a um otorrinolaringologista e/ou um neurologista, e/ou um fonoaudiólogo especializado na área para que uma avaliação seja feita. Entre os exames que podem ser solicitados, Fonseca (2015, p.1) destaca que:

Audiometria (exame que mede o nível de audição por meio da intensidade e frequência), o exame de Emissões Otoacústicas (exame que avalia a

resposta das células ciliadas externas da cóclea), a Imitanciometria (exame que avalia o sistema tímpano-ossicular e a via do reflexo estapédico), a avaliação do Processamento Auditivo (analisa o desempenho das habilidades auditivas por meio de avaliação comportamental), o exame de Localização Sonora (percepção da origem da fonte sonora), o exame de Fala Filtrada (recepção da mensagem quando parte dela é omitida) e o exame de Potenciais Auditivos Evocados (verificação da atividade do sistema auditivo por meio de um estímulo acústico).

Com esses exames, o profissional que o realizar poderá avaliar da melhor forma como se comportam as seguintes funções auditivas: detecção, localização, reconhecimento, discriminação, atenção e memória. A partir dessa avaliação, o fonoaudiólogo pode ajudar no desenvolvimento das habilidades comprometidas ou na compensação das dificuldades por elas causadas.

2.3 POR QUE O DISTÚRBO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL ACONTECE?

Existem muitas causas que podem levar ao transtorno do processamento auditivo e algumas são desconhecidas.

As causas mais comuns são problemas de origem genética (hereditariedade), lesões cerebrais por anóxia (privação total do oxigênio dentro dos tecidos dos órgãos) ou traumatismo craniano (lesão na cabeça), além da presença de outros distúrbios neurológicos de atraso maturacional das vias auditivas do Sistema Nervoso Central ou por envelhecimento natural do cérebro (degeneração real por causa da idade) (TERRA, 2017). A maior parte dos diagnósticos costuma ser feito em crianças e idosos.

2.4 DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO

O diagnóstico ele é feito assim que se percebem os sinais do transtorno, sendo assim é encaminhado geralmente para uma equipe multidisciplinar sendo em geral, neurologistas, psiquiatras, otorrinolaringologistas, audiologistas, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos e profissionais da educação. Essa equipe irá realizar exames e analisar o caso para assim escolher qual o melhor caminho para contribuir com o indivíduo. Fonseca (2015, p.1), explica que:

Com essa abordagem multidisciplinar, é possível descartar problemas parecidos. Uma avaliação específica do processamento auditivo é realizada por um fonoaudiólogo da área audiológica. A testagem é realizada em cabine acústica, onde o indivíduo é colocado com fones auriculares através dos quais são aplicados testes gravados em CD e padronizados por faixa etária. Para realizar a avaliação é necessário apresentar uma audiometria recente _ em um prazo igual ou inferior a três meses ter um nível de linguagem expressivo e receptivo, atenção e cognição suficientes para que possa compreender as tarefas, não apresentar perda auditiva assimétrica, índice padrão de reconhecimento de fala de no mínimo 70% e índice entre as orelhas não ultrapassar 20%. (FONSECA, 2015, p.1)

É possível que compreender que para realizar o diagnóstico vai bem além do que uma simples análise audiometria, sendo assim envolve alguns procedimentos mais elaborados, pois há diferença entre uma perda de audição e a alteração do Processamento Auditivo Central.

É recomendado que fosse dado a partir dos sete anos, pois os exames apontarão em quais habilidades auditivas a criança possui maior dificuldade, e isto servirá de orientação para a escolha dos exercícios e das técnicas de treinamento auditivo que deverá ser realizado. Mangili (2016, p.1) complementa que “Um trabalho multidisciplinar que envolva também os pais, a escola e os professores é de extrema importância para o desenvolvimento global do indivíduo com DPAC.”

2.5 TRATAMENTO

Com os resultados dos exames realizados em mãos fica bem mais fácil saber qual o próximo caminho a seguir, pois no relatório consta desde a parte que está intacta até as áreas afetadas, sendo possível realizar um tratamento adequado de acordo com a idade. Com esses testes sobre o desempenho do processamento auditivo fica mais fácil identificar o tipo de alteração que precisa ser trabalhado. Com o treinamento auditivo adequado, é possível minimizar e reverter os problemas causados pelo transtorno do processamento auditivo central (EDUCA, 2018, p.1).

3. METODOLOGIA

Primeiramente, este trabalho desenvolveu-se através de pesquisa bibliográfica, buscando informações de diferentes fontes como base para coletar os conhecimentos existentes sobre o tema escolhido, utilizando-se dos meios digitais e também dos livros físicos, a fim de adquirir ter mais conhecimentos para a

elaboração do questionário aplicado. Tratou-se ainda de um estudo experimental de caráter qualitativo, quantitativo e individual. Participaram da pesquisa 45 estudantes de pedagogia de diferentes anos da graduação, estando todos devidamente matriculados na FAAG – Faculdade de Agudos, localizada na cidade Agudos, no interior do estado de São Paulo. A amostra se deu por conveniência e os participantes aceitaram participar do estudo por meio da aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para realização do estudo, foi utilizado questionário elaborado pela pesquisadora, composto por 11 questões objetivas e 01 questão dissertativa, abordando informações sobre a o conhecimento de graduandos em Pedagogia em relação ao Transtorno do Processamento Auditivo e a sua relação com a aprendizagem escolar, correlacionando estas informações com situações de sala de aula.

As questões abordaram o conceito de PAC e sua relação com a aprendizagem escolar, a percepção do professor sobre seu aluno quando este apresenta-se muito distraído, caracterização dos indivíduos com transtorno do PAC, condutas com alunos que apresentam estas características e também com os alunos já diagnosticados com o transtorno, relação das características dos indivíduos com transtorno de PAC e os comportamentos dos alunos.

A pesquisa foi realizada de forma online e individual. Os dados coletados foram analisados através de gráficos, possibilitando a leitura quantitativa de pessoas que estavam ou não familiarizadas com o Transtorno do Processamento Auditivo.

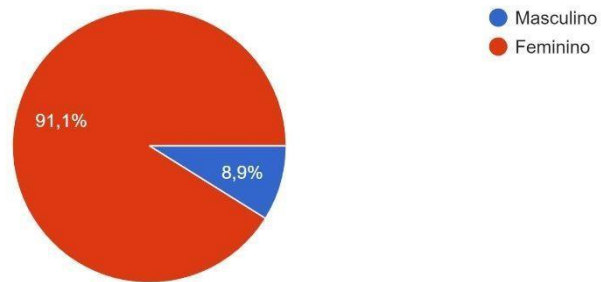
4 RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa foi composta por 12 questões, sendo 11 perguntas objetivas e 01 dissertativa, essa que correspondia ao nome da pessoa participante. No total, 45 pessoas responderam ao questionário, realizado de forma individual e virtual.

Foi possível verificar no gráfico 1 que, 91,1% dos entrevistados eram do gênero feminino e 8,9% eram do gênero masculino.

Gráfico 1 – Distribuição dos entrevistados quanto ao gênero.

Sexo
45 respostas

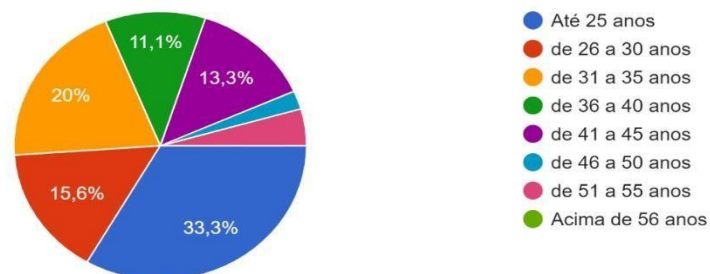


Fonte: autoria própria, 2020.

As pessoas entrevistadas possuíam diferentes idades, sendo que, 33,3% declararam ter até 25 anos, 15,6% entre 26 e 30 anos, 20% de 31 a 35 anos, 11,1% entre 36 e 40 anos, 13,3% de 41 a 45 anos, 2,2% entre 46 e 50 anos, 4,4% de 51 a 55 anos e 11,1% acima de 56 anos.

Gráfico 2 – Distribuição dos entrevistados segundo a idade.

Idade
45 respostas

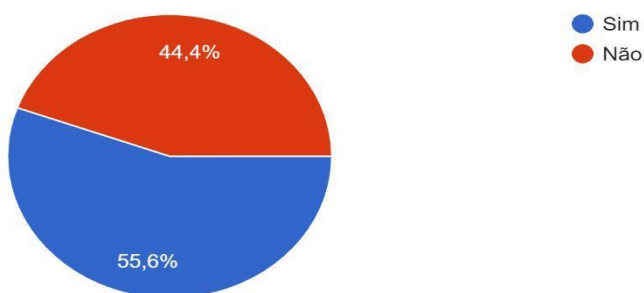


Fonte: Fonte: autoria própria, 2020.

Com em relação ao conhecimento do Transtorno do Processamento Auditivo (PAC), 55,6% dos entrevistados alegaram conhecer o seu significado e 44% disseram não possuir qualquer conhecimento sobre o transtorno.

Gráfico 3 – Distribuição dos entrevistados segundo o conhecimento em relação ao Transtorno do Processamento Auditivo.

Você sabê o que é Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)?
45 respostas

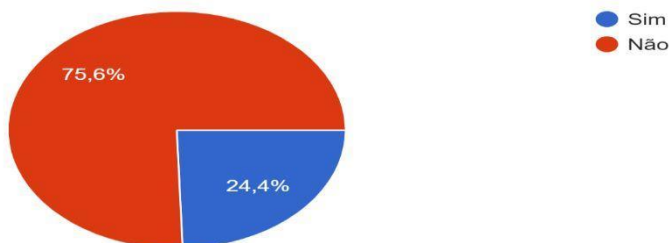


Fonte: autoria própria, 2020.

Segundo o gráfico 4, foi verificado que 75,6% dos entrevistados afirmaram não conhecer qualquer que pessoa com Transtorno do PAC e 24,4% disseram ter contato com alguém que possua o transtorno.

Gráfico 4 - Distribuição dos entrevistados segundo a quantidade de pessoas que conhecem alguém com Transtorno do Processamento Auditivo.

Conhece alguém com Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)?
45 respostas

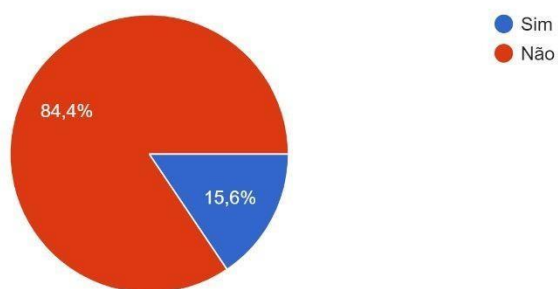


Fonte: autoria própria, 2020.

Segundo o gráfico 5, foi possível verificar que 84,4% dos entrevistados não sabem dizer o motivo pelo qual o Transtorno ocorre e 15,6% disseram conhecer suas raízes.

Gráfico 5 - Distribuição dos entrevistados segundo o conhecimento sobre o motivo pelo qual o Transtorno do Processamento Auditivo acontece.

Sabe o motivo pelo qual o Transtorno do Processamento Auditivo (PAC) acontece?
45 respostas



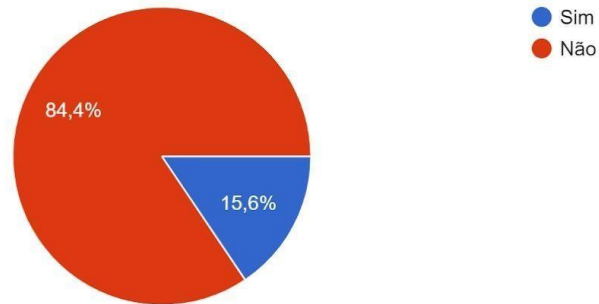
Fonte: autoria própria, 2020.

Segundo o gráfico 6, 84% não os conhecem e 15,6% afirmaram reconhecer quando alguém os apresenta.

Gráfico 6 - Distribuição dos entrevistados segundo o reconhecimento dos sinais do Transtorno do Processamento Auditivo.

Sabe reconhecer os sinais do Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)?

45 respostas



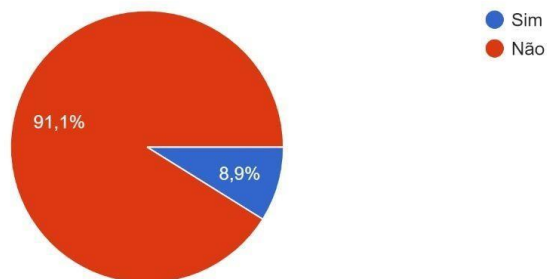
Fonte: autoria própria, 2020.

Segundo o gráfico 7, 91,1% dos entrevistados disseram desconhecer os tratamentos para o Transtorno do PAC e 8,8% possuem conhecimento a respeito dos mesmos.

Gráfico 7 - Distribuição dos entrevistados segundo o reconhecimento dos tratamentos do Transtorno do Processamento Auditivo.

Conhece tratamentos para o Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)?

45 respostas

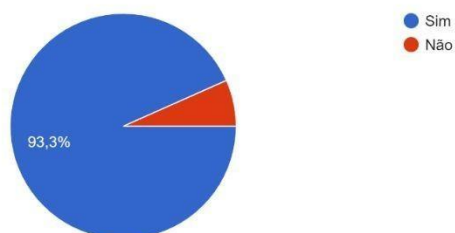


Fonte: autoria própria, 2020.

No gráfico 8, foi possível verificar que 93,3% acreditam que o transtorno pode prejudicar alunos no processo de aprendizagem e 6,7% afirmaram que este não é capaz de interferir neste mesmo processo.

Gráfico 8 - Distribuição dos entrevistados segundo o reconhecimento de que o Transtorno do Processamento Auditivo pode prejudicar o aluno no processo de aprendizagem.

Acredita que o Transtorno do Processamento Auditivo (PAC) pode prejudicar alunos no processo de aprendizagem?
45 respostas

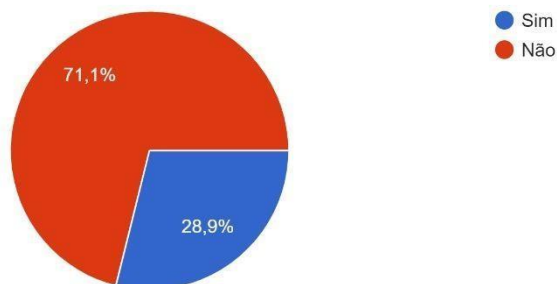


Fonte: autoria própria, 2020.

E no último gráfico 71,1% dos entrevistados afirmaram não acreditar que exista cura para o Transtorno e 28,9% disseram que pessoas com este transtorno podem ser curadas.

Gráfico 8 - Distribuição dos entrevistados segundo a crença de que exista uma cura para o Transtorno do Processamento Auditivo.

Acredita que exista uma cura para o Transtorno do Processamento Auditivo Central (PAC)?
45 respostas



Fonte: autoria própria, 2020.

4.1 DISCUSSÃO GERAL

Foi possível verificar no presente estudo, um predomínio de estudantes do sexo feminino, com maior predomínio para a idade até 25 anos, 33, 3%.

Com relação ao conhecimento sobre o diagnóstico do transtorno do PAC, o presente estudo apontou que 75% dos entrevistados afirmaram não ter conhecimento, achados esses que vem de encontro com o estudo realizado por Reis et al (2018) que apontaram que o conhecimento prévio dos professores era restrito.

Nascimento e Taguchi (2013) também verificaram que aluno de graduação em Pedagogia apresentou pouco conhecimento sobre o Processamento Auditivo em relação à sua definição; caracterização e das suas relações com a linguagem oral e escrita, em nosso estudo verificamos que embora 75% dos entrevistados referiram não apresentar conhecimentos sobre processamento auditivo, 93,3% acreditam que dificuldade no processamento auditivo pode prejudicar alunos no processo de aprendizagem.

Ribas et al (2007) em estudo realizado com 50 crianças com distúrbios de aprendizagem verificaram a existência de relação entre o processamento auditivo e as dificuldades de aprendizagem, visto que 88% da amostra estudada apresentaram algum tipo de alteração do processamento auditivo no exame realizado, dado que reafirma a necessidade do professor em saber a existência dessa dificuldade e saber como trabalhar, em nosso estudo os alunos de graduação entrevistados relataram 84% não conhecem crianças com esse tipo de dificuldade, dado importante porque é necessário saber identificar para saber como trabalhar com essas crianças.

Engelmann e Ferreira (2009) após realizarem avaliação do processamento auditivo em 30 crianças que cursavam a 2ª série do ensino fundamental constatou que todas crianças apresentavam alteração, dado importante que aponta a necessidade dos professores sobre a presença de criança com tais alterações.

Com relação ao tratamento deve ser realizado um treinamento auditivo, que segundo Samelli e Mecca (2009), não pode ocorrer separado da família e da escola, que devem receber orientações sobre como melhorar o ambiente acústico e estratégias para melhorar a comunicação, em especial na sala de aula. No presente estudo 71,1% dos entrevistados afirmaram não acreditar que exista cura para o

transtorno do processamento auditivo, apontando assim a necessidade de orientação a essa população.

Samelli e Mecca (2009) em estudo realizado apontam que programa de treinamento auditivo informal se mostrou eficaz em um grupo de pacientes com transtorno do processamento auditivo, pois determinou diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho pré e pós-teste na avaliação do processamento auditivo, indicando melhora das habilidades auditivas alteradas, dado que referencia a possibilidade de cura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados da pesquisa desenvolvida e observada, tornou-se possível verificar pontos relevantes em relação ao conhecimento prévio de graduados e graduandos sobre o Transtorno do Processamento Auditivo (PAC). Diante dos resultados, conclui-se que grande parte desses participantes não possui conhecimento sobre o assunto abordado, tanto em relação a conceito, causa, dificuldades e tratamento.

É possível, através dos números coletados e os relacionando com diversos estudos referenciados por este trabalho que, para alunos que tenham condições de melhor acompanhar o desenvolvimento escolar, é muito importante que os professores tenham o conhecimento e as informações necessárias sobre alterações ou acometimentos que possam justificar determinadas dificuldades de aprendizagem, como é o caso dos transtornos do PAC, que podem causar alterações neste processo.

Neste trabalho, os resultados apontam um conhecimento restrito por parte dos entrevistados no que se refere à definição, caracterização e relações com a aprendizagem escolar. A falta de conhecimento dos graduandos e graduados acerca do transtorno do PAC e a dificuldade em identificar e associar transtornos e dificuldades no momento da aprendizagem a outros acometimentos pode levar à continuidade dos obstáculos enfrentados pelo aluno. Enquanto estas dificuldades não são identificadas e tratadas, a criança pode sofrer por conta de atrasos e frustrações. Torna-se extremamente importante ressaltar que, os futuros agentes educacionais, entre eles os professores, precisam estar munidos das informações e

conhecimentos imprescindíveis, para oferecer todo e qualquer suporte necessário, no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada.** In: FÁVERO, Osmar et al. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

EDUCA. **Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC).** Disponível em: <[http://www.oieduca.com.br/artigos/saude/disturbio-do-processamento-auditivo-central-\(dpac\).html](http://www.oieduca.com.br/artigos/saude/disturbio-do-processamento-auditivo-central-(dpac).html)>. Acesso em 30 de Outubro 2019.

ENGELMANN Lucilene; FERREIRA, Maria Inês Dornelles da Costa. **Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem.** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 setembro 2019.

FERNANDES GB, CRENITTE PAP. **O conhecimento de professores de 1ª a 4ª série quanto aos distúrbios da leitura e escrita.** Rev CEFAC. 2008.

FONSECA, Cláudio. **Distúrbio do Processamento Auditivo Central.** Disponível em: <<https://www.direitodeouvir.com.br/blog/transtorno-processamento-auditivo-central>>. Acesso em: 29 outubro 2019.

FONSECA, Santuza Mônica de França P. da; VARGAS, Marly Rocha Medeiros de. **A educação inclusiva na construção da escola inclusiva: serviço de itinerância.** In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et. al]. Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 157-161.

GONÇALVES TS, CRENITTE PAP. **Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem.** Rev CEFAC. 2014.

MANGILI, Ana Raquel Périco. **O que é o dpac - distúrbio do processamento auditivo central?.** Disponível em: <<https://adap.org.br/site/conteudo/225-49-o-que-e-o-dpac-disturbio-do-processamento-a-a.html>>. Acesso em 30 de outubro 2019.

NASCIMENTO, Gircélia B.; TAGUCHI, Carlos K. **Conhecimento de Graduandos de Pedagogia sobre o Processamento Auditivo.** Rev. Distúrb Comun, São Paulo, 25(3): 386-393, 2013. Disponível em:

file:///C:/Users/LiLi/Downloads/Artigo%20Ist%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%202013.pdf. Acesso em 7 junho de 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos.** In: JESUS, Denise Meyreles de [et al]. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 54-62.

PEREIRA, kátia Helena. **Transtorno do processamento auditivo central: orientando a família e a escola.** 20. ed. São José - SC: FCEE, 2018. 58 p. Disponível em: <TranstornoProcessamentoAuditivoCentral_digital.pdf>. Acesso em: 20 setembro 2019.

REIS, Talita Gallas dos; Dias, Roberta Freitas; BOSCOLO, Cibele Cristina. **Conhecimento de professores sobre processamento auditivo central pré e pós-oficina fonoaudiológica.** Disponível em : <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 setembro 2019.

SILVA, Ceris Salete Ribas. **Ciclo de Alfabetização.** Minas Gerais: UFMG, 2019. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

RIBAS, Angela; ROSA, Marine Raquel; KLAGENBERG, Karlin. **Avaliação do Processamento Auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem.** Rev. Psicopedagogia, v.24, 2007. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/354/avaliacao-do-processamento-auditivo-em-criancas-com-dificuldades-de-aprendizagem>. Acesso em: 06 junho 2020.

SOMA. **DPAC: o que é, como identificá-lo e como tratá-lo.** Disponível em : <<https://somaeduca.com.br/blogsoma/dpac-o-que-e-como-identifica-lo-e-como-trata-lo/>>. Acesso em: 29 outubro 2019.

THEREZA, Maria. **Trava guerra contra o ato médico.** Disponível em: <<https://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/CFFa27.pdf>>. Acesso em: 07 junho 2020.

VIVELA, Nadia. **Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem.** Disponível em : <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5170/tde-18112016-124448/publico/NadiaVilela.pdf>>. Acesso em: 20 setembro 2019.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** New Heaven: Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS GRADUANDOS E GRADUADOS EM PEDAGOGIA EM RELAÇÃO AO TRANSTORNO DO PAC

PESQUISA SOBRE O TRANSTORNO DO PAC

Olá!

Esta pesquisa é desenvolvida pela graduanda SARA CRISTINA NABAS GOMES, objetivando analisar o conhecimento dos estudantes de Pedagogia sobre o Transtorno do PAC. O questionário leva 10 minutos para ser respondido e as contribuições trazidas por você serão de enorme valia. Grande abraço e muitíssimo obrigada!

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa de campo referente ao projeto intitulado ESTUDO DE CASO SOBRE O CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FAAG SOBRE O TRANSTORNO DO PAC, desenvolvido por SARA CRISTINA NABAS GOMES, graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos - FAAG. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. *

Concordo Não concordo

Nome completo:

É graduando ou graduado em Pedagogia? *

Sim Não

Sexo

Masculino Feminino

Outro:

Idade:

Até 25 anos de 26 a 30 anos de 31 a 35 anos de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos (
 de 46 a 50 anos de 51 a 55 anos Acima de 56 anos

Você sabê o que é Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)? *

Sim Não

Conhece alguém com Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)? *

Sim Não

Sabe o motivo pelo qual o Transtorno do Processamento Auditivo (PAC) acontece? *

Sim Não

Sabe reconhecer os sinais do Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)? *

Sim Não

Quais dos sinais abaixo são características de pessoas com o Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)? (É possível escolher mais de uma alternativa).

Dificuldade de memorização em atividades diárias;

Dificuldades acadêmicas para ler e escrever;

Fadiga atencional em aulas;

Troca de letras na fala ou escrita;

Demora em compreender o que foi dito.

Conhece tratamentos para o Transtorno do Processamento Auditivo (PAC)? *

Sim Não

Acredita que o Transtorno do Processamento Auditivo (PAC) pode prejudicar alunos no processo de aprendizagem?

Sim Não

Acredita que exista uma cura para o Transtorno do Processamento Auditivo Central (PAC)?

Sim Não



FATORES INTERVENIENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Luis Gustavo da Silva Costa – FAAG²

Angélica de Souza Machado – FAAG³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever os fatores intervenientes no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o intuito de compreender o processo de alfabetização, a atuação dos professores durante esse processo, por meio do levantamento bibliográfico acerca da temática em estudo e da pesquisa de campo realizada com professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados obtidos levaram a considerar que a formação dos docentes não ofereceram subsídios suficientes para sua atuação profissional, e o fator externo socioeconômico, família x escola, são fatores intervenientes na Alfabetização.

Palavras chave: Alfabetização; Ensino Fundamental; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to describe the factors involved in the literacy process in the early years of elementary school. In order to understand the literacy process, the role of teachers

¹ Artigo apresentado à Faculdade de Agudos, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

² Mestrando em Educação. Orientador da pesquisa, FAAG, e-mail: luis.costa@faag.com.br.

³ Graduanda em Pedagogia, FAAG, e-mail: angelica34machado@hotmail.com.

during this process, through a bibliographic survey about the subject under study and field research carried out with teachers working in the early years of elementary school. The results obtained led to consider that the training of teachers did not offer sufficient subsidies for their professional performance, and the external socioeconomic factor, family x school, are intervening factors in Literacy.

Keywords: Literacy; Elementary School; Teaching-Learning.

1. INTRODUÇÃO

Para compreensão do tema deste artigo é necessário voltar aos primórdios, evocar a um dos fatos históricos que marcou a democratização da Educação no Brasil, a que anterior à ditadura tinha sua gratuidade restrita, sendo oferecida, porém não de maneira universal. Com a Constituição Federal de 1988, a Educação passa a abranger a toda população, mantendo as escolas privadas e oferecendo educação formal como direito de todo cidadão em escolas públicas, segundo (BRASIL, 1988) em seu Art. 205,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.01)

Entende-se que, a educação como direito de todos, sendo dever do estado e da família, tem que ser promovida por meio da colaboração e participação da sociedade, com objetivo central de desenvolvimento do ser humano em diferentes aspectos, seja no físico, intelectual, cognitivo e mental. Dentro desse processo de desenvolvimento, uma das primeiras etapas da vida do ser humano com o mundo letrado é na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 1996) Art.21, classifica a Educação Básica em três modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). Deste modo, durante esta pesquisa abordaremos discussão acerca da modalidade Ensino Fundamental, nos anos iniciais, buscando o entendimento do processo de alfabetização.

O processo de alfabetização segundo Soares (2006, p.15) "significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrita) e de grafemas em fonemas (sons)". Consolidando a ideia do autor citado acima, vale destacar que este processo de decodificação inicia-se nos

anos iniciais do ensino Fundamental, onde o indivíduo passa a ter contato direto, através das práticas pedagógicas.

Neste contexto a pesquisa se desdobra sobre os fatores que contribuem para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental em conexão com o problema de pesquisa sobre a formação inicial, se os professores tiveram realmente um preparo para atuar nos anos iniciais do ensino Fundamental na alfabetização? A hipótese para este problema vem acompanhada da seguinte afirmação, a formação docente está associada a fatores que interferem no processo de alfabetização, considerando o fato de que muitos cursos não contempla em sua grade disciplinas que oferecem suporte para os educadores atuar com êxito no processo de alfabetização. Esta pesquisa justifica-se pela relevância do tema para a atuação profissional dos professores, visando contribuir com algumas reflexões e práticas de alfabetização, tendo como especificidades o levantamento bibliográfico, que de acordo com Gil (2008, p.50) utiliza-se um material já elaborado referente à temática abordada para assim desenvolver um estudo pautado no tema deste artigo. Com a finalidade de comprovar e descobrir a relação do problema com a hipótese foi utilizada uma pesquisa de campo com o objetivo de conseguir essas informações, como afirma Prodanov e Freitas (2013, p.59).

2. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento que rege toda a trajetória escolar do aluno, pontua que a alfabetização deve ocorrer nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo o terceiro ano o limite. Com esse objetivo os docentes são norteados por propostas pedagógicas baseadas em uma perspectiva construtivista e com métodos de consciência fonológica, a fim de elaborar conteúdos que possam estimular o desenvolvimento pleno do aluno mediante a este processo, pois a alfabetização proporciona muito mais do que habilidades para o indivíduo, como afirma a BNCC:

Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimento nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 61)

A alfabetização é um processo que compõe uma etapa muito importante na trajetória escolar de qualquer aluno, além de ser um código de comunicação é também uma fonte de autonomia para o indivíduo inserir-se no meio social em que vive. É mediante a este processo que os educadores voltam uma

atenção maior em elaborar atividades que possam estimular o desenvolvimento máximo de seus alunos, sabendo aproveitar as habilidades adquiridas daqueles que chegam à educação básica com uma bagagem de conhecimento, mesmo que não seja conceitual. Emília Ferreiro afirma que:

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).

É diante desta indigência de conhecimento conceitual que o docente passa a ver cada aluno de uma maneira, procurando através de atividades alfabéticas aguçar as potencialidades de forma individual. É fato que cada um possui uma maneira de aprender e o educador deve se atentar a isso, sendo criativo e objetivo na elaboração das práticas para que o aluno se aproprie dessas habilidades.

Durante todo processo de alfabetização o professor precisa ter um bom planejamento, diversificando suas práticas e métodos. Existem diversas possibilidades de trabalho e práticas de alfabetização, cabe ao professor realizar uma diagnóstica de sua turma e buscar o melhor método para esse processo. Cientificamente comprovado, tem-se o método fônico, diversos países o utilizam, método este que faz associações entre os sons e as letras, conforme o estudo de Ferreiro (2001, p. 64), a prática de alfabetização vai além dos métodos utilizados, esse processo envolve mais do que o letramento, passa-se pelo contexto sociocultural das crianças, os conhecimentos prévios que os mesmos já possuem. Segundo Luria (2006, p.143) toda "história de apropriação da escrita na criança começa-se muito antes do professor apresentar-lhe o lápis, colocando-o em suas mãos, ou até mesmo apresentando-lhes as letras", a alfabetização é um processo que abrange o todo, e se bem realizado e conectado, as crianças se apropriam com mais facilidade do conhecimento.

O ensino da leitura pode ser realizado em duas formas: ou parte-se da parte para o todo, onde o aprendizado começaria letra por letra, chamado método sintético, ou parte-se do todo para as partes, sendo assim, unidades completa de linguagem, palavras, método analítico. É a partir destes métodos que o educador vai identificar como ambos funcionam, traçando assim meios para alfabetização, para Ferreiro (1999, p.25) "as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido".

Considerando o fato de que a passagem do aluno para essa etapa primordial da vida acadêmica lhe possibilitará a entrada nas demais áreas de conhecimento, como afirma Vygotsky (2001),

[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

É preciso destacar que alfabetização não é uma receita pronta, que simplesmente junta se os ingredientes e fim, o aluno passa a ler e escrever automaticamente, alfabetizar é um processo, que está relacionado com determinados fatores ligados desde a ação pedagógica até o meio onde o aluno está inserido. Com a identificação destes fatores, formação inicial, família, métodos utilizados nas práticas de alfabetização, possibilita o professor a ter uma visão mais ampla e clara desse processo, dos fatores que interferem neste processo e busque melhor planejar, analisando os pontos de dificuldade do aluno, podendo corresponder às necessidades que surgem decorrente das interferências, com isso, o aluno terá maior aproveitamento do ensino, podendo assim, obter um desempenho acadêmico.

2.1 Fatores intervenientes no processo de Alfabetização

Compreende-se que a alfabetização não ocorre de maneira totalmente natural ou espontânea, não se trata de uma prática aleatória e desconectada com o contexto do aluno, com seus conhecimentos prévios, a alfabetização se trata de uma aprendizagem processual, seguindo uma sequência de etapas. Ferreiro (2004) identifica essas etapas em Pré-silábica, quando o aluno ainda não compreende a relação entre a grafia e o som da fala. Silábica; onde "as crianças demonstram conhecer o valor sonoro convencional das letras sem considerar o valor sonoro convencional ou a qualidade das suas grafias". (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam mais duas fases deste processo, Silábico-alfabética e Alfabética, que ambas demonstram que o aluno já consegue fazer uma relação convencional da fala com a escrita, podendo ser considerada alfabética.

Dentro desta temática, o educador usa da sua flexibilidade para voltar um olhar ativo aos inúmeros fatores que interferem no processo de aprendizagem, sendo eles exteriores e interiores, como afirma Nicolau e Mauro (1986, p.9).

[...] a aprendizagem está condicionada a interferência de variáveis importantíssimas: interesse, familiaridade, interação com o objeto do conhecimento; apreensão do objeto do conhecimento sob vários pontos de vista; sentidos acurados,

atenção, percepção, orientação espaço-temporal, lateralidade, esquema corporal e linguagem. (NICOLAU; MAURO, 1986, p.9)

Compartilhando do pensamento acima descrito pelo autor, observa-se que a interação familiar no contexto educacional com ênfase na alfabetização possui um espaço fundamental visto anteriormente que, “a educação sendo direito de todos, é dever do estado e da família”. (BRASIL, 1988). Embora família e escola sejam duas instituições com algumas diferenças em suas particularidades, ambas são responsáveis pelo desenvolvimento social da criança. Uma família comprometida e atenta com o desenvolvimento do aluno dentro da instituição escolar e fora dela, se dispõe a contribuir nas atividades propostas pelos professores, acrescentando na vida acadêmica da criança proporcionando dentro casa um ambiente de aprendizagem tornando assim, um peça chave para na construção do conhecimento deste aluno.

No Quadro 1 apresenta-se algumas práticas pedagógicas simples e efetivas de se trabalhar, de modo estimulante e motivador na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Práticas de Alfabetização

PRÁTICA/RECURSO	PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO
Bingo das letras/sílabas/palavras	Criar através do computador fichas de bingo com as letras do alfabeto, sílabas simples ou complexas e ou palavras mais conhecidas e do cotidiano das crianças, e como em um bingo convencional, realizar esse jogo em sala de aula com as crianças, permitindo-as os conhecimentos das letras, das sílabas e seus respectivos sons, das palavras mais conhecidas. Lembrando que o professor começa esse jogo com o bingo das letras, trabalhava atividades voltadas ao abecedário, depois passa para as outras etapas, entrando nas sílabas e assim por diante. O professor também pode usar a criatividade e criar regras e novas etapas.
Quebra-cabeça de palavras	Com revistas, jornais e livros velhos, cortar palavras com um tamanho de letra legível ou até mesmo digitar no computador palavras, depois colar essas palavras em um papel mais resistente e com o molde de um quebra cabeça recortar e criar o jogo de quebra cabeça

Alfabeto móvel

das palavras. Pode se iniciar com os nomes dos próprios amigos da sala, objetos, frutas, alimentos, etc. O professor também pode usar a criatividade e criar regras e novas etapas.

Com o alfabeto móvel existente na escola, ou se não tiver, elaborar um com fichas de papéis mais resistente cortadas em círculos ou em quadrados, com as letras do alfabeto coladas ou manuscritas, nesse Alfabeto móvel é preciso conter uns cinco alfabetos, onde cada letra possua cinco quantidades. Pode-se criar mais de um Alfabeto Móvel para trabalhar com todos os alunos da sala em grupos ou individual. O professor pode mostrar uma imagem para turma e os alunos procurar as letras que formarão a palavra correta referente ao nome da figura. Também pode ditar uma palavra e as crianças tem que escrevê-las com o alfabeto móvel, juntando as letras. Outra opção é o manuseio livre das crianças para formar palavras que elas já conhecem. O professor também pode usar a criatividade e criar regras e novas etapas.

Jogo das rimas

Criar fichas de palavras ou apenas com imagens de objetos, alimentos, animais, frutas, e etc., que rimam, e através dessas fichas brincarem do jogo de rimas, o professor pode distribuir as fichas aos alunos e também ter em mãos as mesmas fichas distribuídas e começar o jogo dizendo "eu tenho um gato que rima com?" e os alunos falam o nome da ficha que eles têm em mãos que rima com gato. Ex: "eu tenho rato que rima com gato". O professor também pode usar a criatividade e criar regras e novas etapas de como utilizar o jogo de rimas.

Jogos digitais pedagógicos

Utilizar os computadores da escola para acessar sites confiáveis e que contenham jogos voltados a alfabetização, jogos que trabalhem a construção do conhecimento das letras, sílabas, palavras, sons (fonética). Também pode criar um grupo

no Whatsapp com os pais e enviar os links dos sites confiáveis para as crianças brincarem em casa, e até como modelo de atividade como tarefa, pois se o professor conhece o site pode solicitar que a criança brinque e anote as palavras que construiu as imagens que visualizou e pedir a participação dos pais no apoio e até fotografando este momento e enviando para ele.

Fonte: Autores (2020).

Diante dessas práticas é possível identificar neste contexto a existência dos fatores contribuintes para o processo de alfabetização, a criatividade, o uso dos jogos, a parceria da família, incentiva a criança em aprender, fortalece o desenvolvimento intelectual, possibilita a interação e socialização da criança, trabalha além da atenção a concentração e a compreensão do mundo letrado. Através das práticas procurarem estimular as crianças em aprender de maneira prazerosa, os ajudando na construção de palavras e no desenvolvimento da leitura e ortografia. Não desconsiderando a ludicidade e a responsabilidade do professor no processo de alfabetização, lembrando sempre que o foco deve ser direcionado na ação pedagógica, mas os evidenciar, com o intuito de garantir que as crianças tenham possibilidades de adquirir um aprendizado significativo e com bons resultados.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia do presente estudo consistiu na abordagem do método indutivo; de forma exploratória, com o apoio bibliográfico o tema será investigado com a finalidade de aproximar o problema com a hipótese (GIL, 2007). O levantamento bibliográfico e a entrevista com os sujeitos possibilitou a descrição dos fatos e fenômenos de determinada realidade. Não há necessidade do pesquisador de comprovar algo, mas por meio da coleta de dados, trazer resultados qualitativos e subjetivos.

Deste modo na etapa bibliográfica o objetivo foi apresentar os diversos fatores que influenciam o processo de alfabetização, de modo geral os fatores que contribuem para esse processo. E para coleta de dados significativos para a pesquisa, realizou-se a pesquisa de campo, que segundo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.59) [...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o

qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

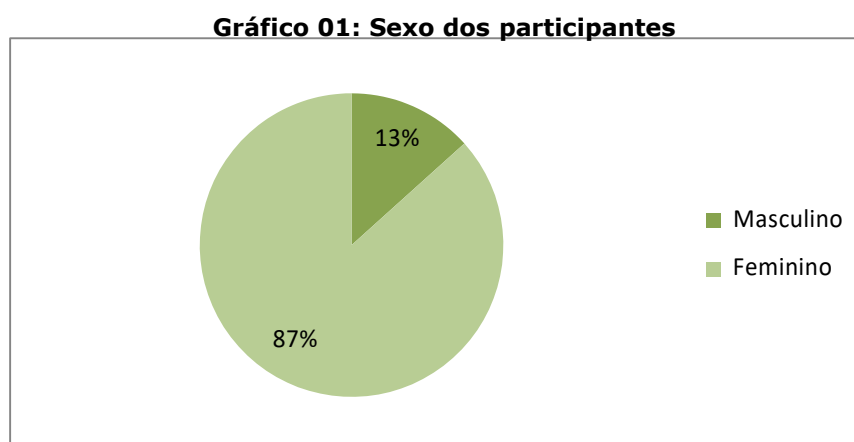
Elaborou-se um questionário com 12 questões, sendo 6 questões objetivas e 6 questões dissertativas, questões voltadas inicialmente ao perfil do professor e as suas concepções práticas de alfabetização. O levantamento de dados ocorreu através da pesquisa de campo realizada nos meses de março e abril de 2020. Contou com a participação de 15 professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental de três escolas de um município de pequeno porte do estado de São Paulo. Os dados coletados considerados qualitativos, pois os resultados foram possíveis a partir do olhar profissional do docente diante da realidade vivenciada por eles no ambiente escolar, destacando os fatores importantes no processo de alfabetização, considerando o fato de que a ação pedagógica também faz parte deste processo.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Discussão dos resultados através da coleta de dados por meio do questionário respondido pelos 15 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas concepções e práticas de alfabetização.

4.1 Dimensão 1: perfil dos professores

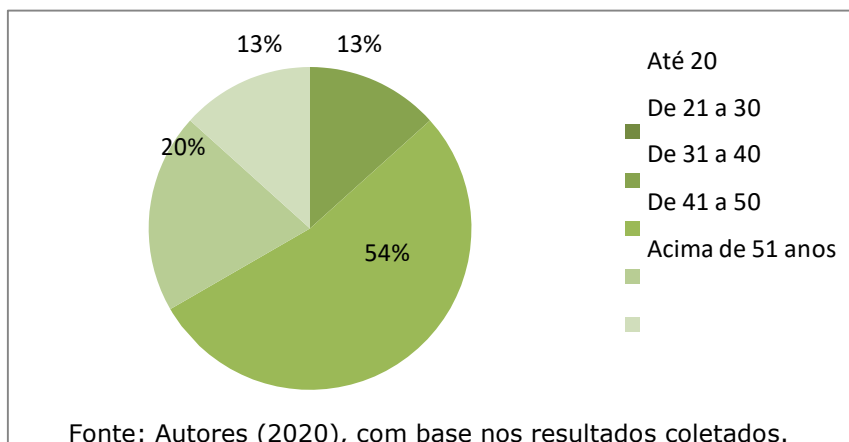
De acordo com o Gráfico 1 a maioria dos participantes investigados é do sexo feminino.



Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

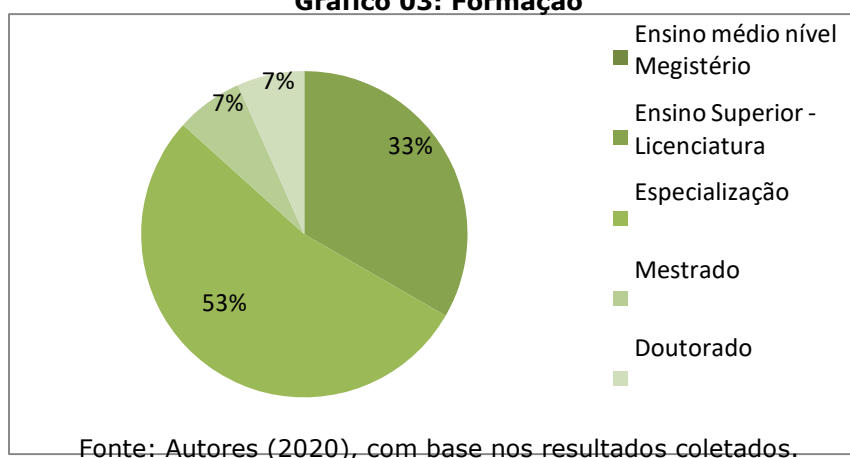
Os dados mostram que (87%) dos participantes são do sexo feminino e apenas (13%) é do sexo masculino. No Gráfico 2 apresenta faixa etária dos participantes.

Gráfico 02: Faixa Etária



Percebe-se com os dados do gráfico que existe uma variação na faixa etária dos participantes onde a maior parte deles esta entre 31 a 40 anos, logo em seguida apresenta (20%) dos participantes na faixa etária de 41 a 50 anos e nas faixas etárias entre 21 a 30 e acima de 51 anos nota-se a mesma quantidade de participantes nessas faixas etárias. No próximo Gráfico 3 será apresentada a formação dos participantes.

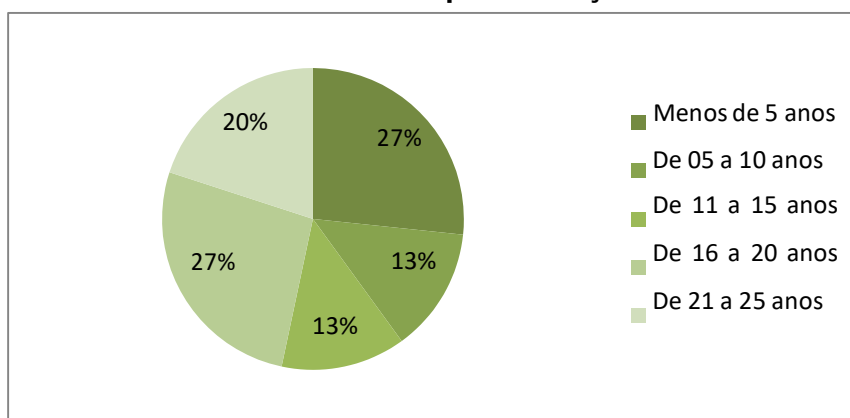
Gráfico 03: Formação



Verifica-se que a maior parte dos participantes (53%) apenas cursou o Ensino Superior, em seguida (33%) possui algum tipo de especialização e (7%) tem formação em Mestrado e Doutorado. É possível observar com base nesses

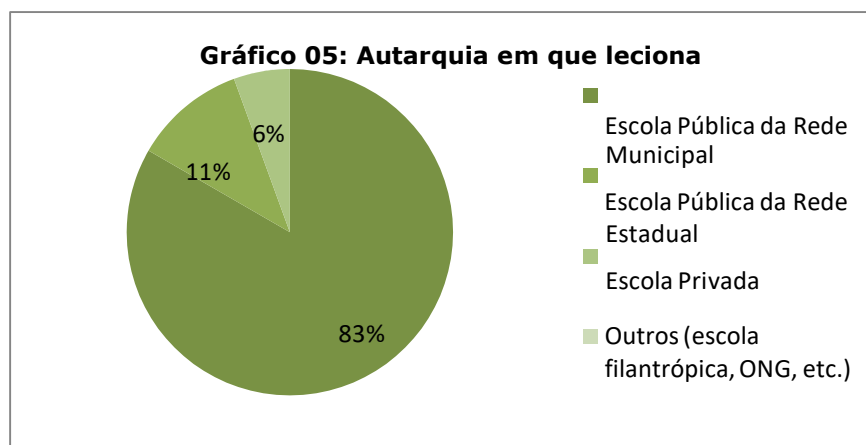
dados a busca dos professores por formação continuada. O próximo Gráfico 4 apresenta o tempo de atuação no magistério.

Gráfico 04: Tempo de atuação



Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

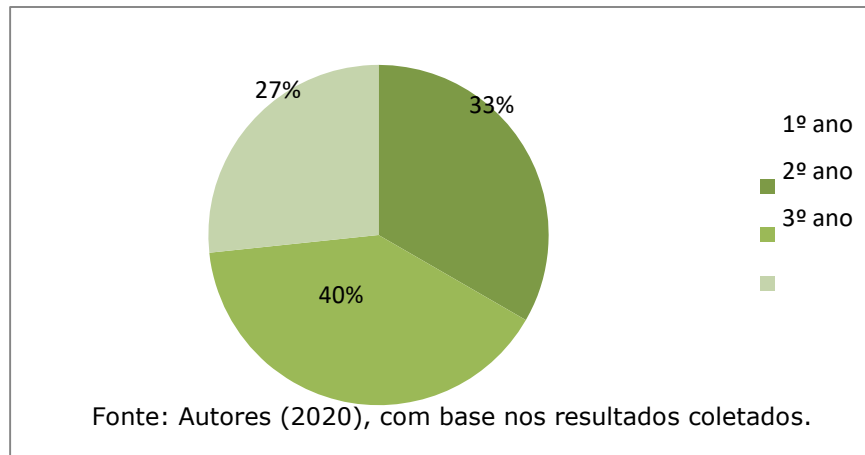
Percebe-se a mesma porcentagem de participantes com menos de 5 anos de atuação (27%) e entre 16 a 20 anos de atuação (27%). A segunda maior parte dos participantes (20%) possui entre 21 e 25 anos de atuação. O Gráfico 5 apresenta a autarquia em que lecionam.



Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

De acordo com dados, (83%) dos participantes lecionam na Rede Municipal de ensino, considerando que (17%) dos participantes trabalham em duas autarquias diferentes. O Gráfico 6 apresentará qual o ano escolar os participantes atuam.

Gráfico 06: Ano em que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental



A maioria dos participantes (40%) lecionam no 2º ano, a segunda maior parte dos participantes investigados (33%) lecionam no 1º ano, e (27%) dos participantes lecionam no 3º ano do ensino Fundamental. A uma considerável variação entres os anos escolares de atuação dos participantes.

4.2 Dimensão 2: formação, concepções e práticas de contação de história

Por meio dos resultados coletados do questionário, elaborou-se o Quadro 2 que descreve as respostas pertinentes para a elaboração do artigo. Estes dados foram coletados a partir da segunda parte do questionário que contempla questões sobre a formação inicial dos professores, suas concepções e práticas de alfabetização.

Quadro 2 – Formação, concepções e práticas de Alfabetização

PERGUNTAS	SÍNTESE DAS RESPOSTAS
Na sua formação inicial (graduação - licenciatura), havia na grade do curso disciplinas voltadas para a prática de Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental? Em caso afirmativo, mencione quais foram elas.	Metodologia da Alfabetização; Metodologia e Prática do ensino da Alfabetização; Não, porém tive excelentes professores que puderam me respaldar quanto as minhas dúvidas referentes ao processo de alfabetização, voltado a como preparar as atividades, mas com pouca prática em com lidar com o aluno no dia a dia, sendo necessário buscar por mais formação após a graduação. Na graduação não

havia práticas voltadas exclusivamente para os anos iniciais.

No magistério no antigo CEFAM, onde cursei a disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa com foco na Alfabetização (aprendi muito) e na faculdade de pedagogia teve a disciplina específica de alfabetização, didática e estágio supervisionado. Foi no magistério que recebi uma boa bagagem e práticas de alfabetização que me capacitou, facilitando meu trabalho como alfabetizadora.

A disciplina de Alfabetização em sua graduação abordou práticas, métodos e estratégias de alfabetização o capacitando em ter uma base prática e suporte sólido para o seu trabalho docente? Em caso afirmativo, mencione quais foram elas.

Sim, atividades de contação de histórias, jogos, atividades lúdicas, uso da leitura e da escrita, como agentes facilitadores de práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar, onde a escola deve ser o principal gerador de momentos que possibilitem a leitura e a escrita de modo a desenvolver indivíduos alfabetizados e letrados.

Não me recordo de práticas, pois foi bem teórica a disciplina, não nos proporcionou uma visão mais prática, não nos levou a práticas de alfabetização e sim somente estudo dos métodos de alfabetização. Aprendi na "prática" mesmo.

O que me ajudou foi a oportunidade de participar pela rede municipal do Programa Ler e Escrever, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e atualmente cursos sobre BNCC, pois na graduação só tivemos teorias.

Você enfrenta dificuldades em sala de aula em relação à alfabetização? Em caso afirmativo, mencione quais dificuldades.

Sim, falta de materiais didáticos bem elaborados com atividades específicas de alfabetização, que atenda a faixa etária e fase de desenvolvimento da criança.

O não apoio e participação efetiva da família, salas de aulas superlotadas, alunos desinteressados, falta de recursos pedagógicos e tecnológicos, sendo um desafio conseguir alfabetizar todos.

Lecionar em 3º e 4º anos com inúmeros alunos com dificuldades de aprendizagem, muitos ainda não alfabetizados.

Sim, pois estou diariamente em sala de aula com diversos contextos e vivências das crianças, e o sistema nos cobra tanto que fica difícil fazer um trabalho pontual e individualizado com os alunos pra entender claramente suas dificuldades, sendo assim vou variando os métodos de alfabetização buscando informações e ajuda nos cursos de formação continuada online e presencial, buscando dinâmicas e exemplos de aulas práticas e motivadoras para auxiliar no processo de alfabetização dos meus alunos.

Você utiliza recursos pedagógicos como auxílio na Alfabetização dos alunos? Com qual frequência? Em caso afirmativo, mencione quais recursos e como os utiliza.

Sem dúvida que sim. O professor deve constantemente reinventar sua prática em sala de aula. As turmas não são, nem nunca serão homogêneas. O processo de alfabetização não será igual a todos os alunos, visto que inúmeros fatores sociais, culturais e emocionais interferem neste processo, portanto, é imprescindível a utilização de recursos diversificados a fim de promover uma aprendizagem significativa, como cruzadinhas, ditados, alfabeto móvel, jogos pedagógicos, silabário, vídeos, atividades de consciência fonológica, rimas, cartazes, jogo de construção de palavras, quebra cabeça das imagens relacionando ao seu nome em atividades na lousa, jogos educativos na internet e que sejam de alfabetização, conhecimento das letras, sílabas, sons, recursos visuais fixado na lousa, parlendas, entre outros.

Procurro tornar a aula mais prazerosa e significativa, usando jogos pedagógicos (confeccionados com sucata), músicas de memória (para cantar, recortar, organizar, colar); brincadeira dirigida (amarelinha, pular corda); materiais concretos (tampinhas, palitos); Procurro usar toda semana. Utilizo bingo das letras, das sílabas Brincadeiras com os sons das letras.

Sim, pois oferecem atividades lúdicas, bem ilustrativas com áudio, com músicas

Em sua opinião, a tecnologia e a facilidade do acesso à internet

contribuem para o processo de alfabetização? Em caso afirmativo ou negativo mencione o porquê de sua resposta (de sua opinião).

chamando a atenção, a tecnologia vem agregar e facilitar o conhecimento, tudo que usamos enriquece de forma didática as atividades desenvolvidas em sala de aula, tornando assim um prazer em aprender e ensinar. As crianças precisam da intervenção e mediação de um professor ou um adulto em quaisquer atividades que seja feita na internet, precisa saber dos riscos e perigos que ela oferece se mal utilizada, precisa de intencionalidade no uso, de direção. Quando usamos para o processo de alfabetização traz resultados positivos, pois tem inúmeros jogos de alfabetização em sites confiáveis. Lembrando que tecnologia não é só computador, data show, qualquer material escolar é uma tecnologia e se usado com criatividade e objetivo auxilia muito no processo de ensino aprendizagem.

De uma forma lúdica podemos potencializar o processo de alfabetização, sendo que podemos explorar vários recursos. Exploro também essa tecnologia buscando melhorar minha didática com experiências compartilhadas de outros profissionais. Através de um trabalho de pesquisa na internet o aluno aprende de forma prazerosa e significativa, pois é algo atrativo nos dias de hoje para as crianças. Contribuem com certeza! É um instrumento "a mais" que facilita a aprendizagem do aluno, estamos na era da internet e comunicações virtuais. A tecnologia necessita ser usada em favor do processo de ensino aprendizagem, principalmente na Alfabetização, a tecnologia atrai as crianças e podemos utilizar isso a favor da alfabetização, existem vários aplicativos, sites excelentes em alfabetização e temos que unir o prazer com o aprender.

A família tem um papel importantíssimo na educação das crianças em parceria com a escola,

Lendo para eles, lendo seus próprios livros, ler placas, letreiros, nome de lojas, quando estiver na rua, embalagens de

em sua opinião, como a família pode contribuir para o processo de alfabetização?

alimentos também é muito bom porque trabalha os símbolos, letras, som e palavra.

A família pode contribuir muito nesse processo, participando plenamente da vida escolar da criança, apoiando-os nas tarefas, incentivando-os na curiosidade de aprender a interpretar o mundo não só pela leitura e escrita as na reflexão, na contemplação das coisas assim associando-as com os códigos da escrita até a formação de palavras. O estímulo familiar faz total diferença nesse processo. Incentivar a leitura e a escrita é essencial, além de contar histórias e ter um diálogo constante com seus filhos.

A participação da família é fundamental. Se ajudarem nas tarefas, participarem das reuniões escolares, zelarem pela frequência escolar do (a) filho (a) e cobrarem comportamento, disciplina e educação do (a) filho (a) contribuirá muito para o processo de alfabetização das crianças.

A família precisa ser mais presente nesse processo e caminhar junto com a escola, assim conseguirá transmitir segurança para as crianças e mesmo que haja dificuldades nesse processo poderão superar todos juntos e o mais beneficiado será o aluno. Se houver essa união o processo de alfabetização terá um grande êxito. Pode contribuir estando engajada com o professor, com as atividades que este realiza em sala de aula, dando sempre continuidade em casa.

Fonte: Autores (2020), com base nos resultados coletados.

Com base nos dados coletados por meio do questionário percebe-se que os professores tem dificuldades no processo de Alfabetização, os dados mostram que os professores não tiveram em sua formação inicial disciplinas que os preparassem para atuação enquanto alfabetizadores, e os que tiveram essas disciplinas mencionam que elas não contemplavam práticas e estratégias de alfabetização, eram disciplinas extremamente de cunho teórico.

Os dados mostram que dos participantes investigados para realização da pesquisa e contribuições das suas práticas em conexão com o embasamento teórico, a maioria dos professores (53%) cursou apenas o Ensino Superior e

(33%) possui algum tipo de pós-graduação e (7%) tem titulação de Mestrado ou Doutorado.

Nota-se que a maioria dos professores fizeram menção ao Curso de Magistério, antigo CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério alegam que foi no magistério que tiveram disciplinas voltadas a alfabetização, e que nessas disciplinas tiveram práticas, estratégias e métodos de alfabetização, foi no magistério que receberam um bom preparo para atuação profissional.

Compreendem a importância da família no processo de alfabetização, sendo parceira da escola, incentivando e estimulando seus filhos à leitura, ao compromisso e responsabilidade com os estudos, a participação efetiva dos pais na vida escolar das crianças, e nessa mesma perspectiva tem consciência de que nos dias atuais a tecnologia é um excelente instrumento auxiliar no processo de alfabetização, motiva os alunos em aprender por ser atrativa facilitadora de buscas e por permitir acesso a diversos jogos pedagógicos que prendem a atenção e a concentração das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que existem diversos fatores que contribuem e intervêm no processo de Alfabetização, vale destacar os mencionados e discutidos neste artigo os fatores fundamentais, o preparo na formação inicial com disciplinas que contemplem além das teorias, práticas de alfabetização, também é fundamental a parceria e colaboração da família com a escola, e como estratégias e meio de motivar os alunos nesse processo, o uso de diversos recursos pedagógicos pelos professores para que o processo de alfabetização seja significativo e aconteça de maneira lúdica e motivadora, sendo assim, é imprescindível os professores buscarem uma formação continuada para auxílio nas práticas de alfabetização.

De fato, a falta de recursos didáticos nas escolas, a não participação da família, o despreparo dos professores por falta de formações, intervêm diretamente neste processo de alfabetização das crianças que já de acordo com seus contextos e individualidades estão em situações e vivências repletas de conflitos, baixas condições socioeconômicas, pobreza, violência, despreparo emocional, fome, etc. Desta maneira o professor enfrenta grandes desafios no processo de alfabetização dessas crianças, e apesar das dificuldades, buscam inovar suas práticas, suas formas de alfabetizar.

Por meio deste estudo foi possível compreender o paradigma existente estabelecido entre o processo de alfabetização e os fatores intervenientes, que

são identificados pelos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf> Acesso em: 03 de março 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 03 de março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96, de junho de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. Ed. Brasília, DF, Disponível em: . Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 03 de março 2020.

CAGLIARI, L. C. **Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola**. Projeto Ipê – Ciclo Básico. São Paulo: CENP-SE-SP, 1985. p. 45-60.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. vol. 2. p.23,25.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24ª ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRABIN, C. et all. A motricidade e a ludicidade: **pressupostos fundamentais para o processo de alfabetização**. Anais do III Seminário Institucional do PIBID Univates e I Simpósio Nacional sobre Docência SUMÁRIO na Educação Básica: Alfabetização e Letramento nas Diferentes Áreas do Conhecimento, 2013. Disponível em: <http://www.meep.univates.br/editoraunivates/media/publicacoes/51/pdf_51.pdf#page=455> Acesso em 13 de março 2020.

KRAMER, S. **Alfabetização: "Dilemas da Prática"**. In: KRAMER, Sonia et al (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.

LURIA, A.R. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

NICOLAU, M. L. M; MAURO, M. A. F. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo E.P.U Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SOARES, T. M. **Influência do professor e do Ambiente em Sala de Aula sobre a Proficiência alcançada pelos Alunos Avaliados no SIMAVE-2002**. Estudos em avaliação educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, jul-dez, 2003, p. 105.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: **a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO¹

Josiane da Silva Primolan - FAAG²
Miriane Damada Böing - FAAG³
Eliane Moraes de Jesus Mani - FAAG⁴

RESUMO

As transformações impostas nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro são grandes, com muitos avanços e retrocessos que demandam profundas reflexões e esforços para compreender e lidar com a diversidade nas salas de aula, implicando diretamente na formação docente no país. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou reunir informações e dados publicados acerca da formação de professores e seus desafios de e para a atuação no processo educacional inclusivo. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Concluiu-se uma falta de embasamento teórico na formação inicial e uma falta de busca por formação continuada na área.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Processo Educacional.

ABSTRACT

The transformations imposed in the last decades in the Brazilian educational scenario are great, with many advances and setbacks that demand deep reflections and efforts to understand and deal with the diversity in the classrooms, directly implying teacher training in the country. In this sense, the present research sought to gather information and published data about the training of teachers and their challenges to and from acting in the inclusive educational process. For this purpose, a bibliographic research on the theme was carried out. It concluded a lack of theoretical foundation in the initial training and a lack of search for continuing education in the area.

Keywords: Inclusive education. Teacher Education. Educational Process.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

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

³ Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Agudos- FAAG. E-mail:mirianedamada@hotmail.com

⁴ Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutora 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.

1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço plural, cujo direito de acesso é uma premissa legal para todos, razão pelo qual o cenário educacional brasileiro se denomina como inclusivo. Sendo assim, acesso, permanência e aprendizagem compreende o direito de todos à Educação (BRASIL, 1988; 1996).

Ainda, sob a égide inclusiva, estabeleceu-se uma nova perspectiva para dar apoio a uma significativa parcela de educandos que, historicamente, permaneceu à margem do direito de frequentar uma sala de aula comum, por motivos diversos de ordem social, cultural, político, filosófico ou cognitivo. Essa realidade situou a Educação Especial como uma modalidade de ensino (BRASIL, 1996), sobretudo, com o intuito de romper com toda forma de discriminação e preconceito estabelecida historicamente por ideias classistas, mantenedoras de modelos homogeneizadores e meritocráticos da Educação.

Vale ressaltar, que no contexto inclusivo entende-se como inclusão escolar o apoio aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, aqueles que apresentam condição de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 1996; 2013).

Assim, as transformações impostas nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro são grandes, com muitos avanços e retrocessos, que demandam profundas reflexões e esforços para compreender e lidar com a diversidade nas salas de aula, o que implica diretamente no repensar sobre a formação docente no país.

Documentos oficiais formalizaram orientações para a educação inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs, 2010) constando as direções para a Educação, orienta o planejamento curricular das escolas, cujos princípios são fundamentados nas orientações nas escolas em sua organização, articulação, desenvolvimento e avaliação.

A partir da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o cenário educacional brasileiro passou a ser estruturado por etapas, as quais: Educação Infantil, Ensino fundamental e

Ensino médio. Por modalidades, a saber: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Essa organização se define baseada no direito de que toda pessoa tem que se desenvolver plenamente como educando, ou seja, é direito do educando e de toda pessoa, ter uma Educação básica de qualidade, gratuita, para seu pleno desenvolvimento, tendo fundamento a responsabilidade de que o Estado Brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão de seus estudos (BRASIL, 1988).

Parte-se da premissa de que uma educação de qualidade que vise a formação do sujeito crítico e reflexivo faz-se indispensável ir além da transmissão de conteúdo. Para formar cidadão, o docente também deve estar ciente do seu papel social dentro da instituição escolar, para atender sua demanda com equidade. A incompetência do profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2007).

A formação de professores envolve além do processo formal de estudos acadêmico-científicos, um processo formativo que envolve disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos (DOURADO, 2015).

Nesse sentido, questiona-se a importância da qualidade de ensino para todos e se o educador possui conhecimento acerca das necessidades pedagógicas de seus alunos. Assim tem-se como questão norteadora da pesquisa: Como se dá a formação inicial e continuada dos professores de Educação Básica para sua atuação e intervenção profissional na educação inclusiva? Quais são as limitações encontradas da e para a atuação docente nesse campo?

Parte-se da hipótese de que mesmo havendo recursos acessíveis que evidenciem o aprimoramento profissional, o professor não busca esse conhecimento por não se tratar de algo obrigatório.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa bibliográfica foi reunir informações e dados publicados acerca da formação de professores e seus desafios de e para a atuação no processo educacional inclusivo.

Os objetivos específicos foram:

- ✓ Compreender como se dá a formação inicial e continuada dos professores para atuação na educação inclusiva;

- ✓ Compreender os desafios advindos da formação docente para atuação na educação inclusiva;

- ✓ Formar uma base para a construção de investigações futuras acerca da formação de professores e os desafios da e para a atuação profissional no processo educativo inclusivo.

O fato de ao falar em educação, entende-se que o professor já possua uma experiência conquistada na vivência, que não é suficiente, visto que a realidade encontrada após a sua formação é outra (NÓVOA, 2007).

O educador precisa se colocar em uma prática pedagógica que sofre constantes mudanças, percebendo ser necessária uma atualização e aprofundamento de estudos com olhar amplo e de sujeito ativo (SILVA, 2017).

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica na qual foram consultados livros e artigos que abordavam o tema. Também se trata de uma pesquisa documental, visto que foram consultados Leis e documentos oficiais de acesso livre (LAKATOS e MARCONI, 2003).

A pesquisa bibliográfica possibilita que o pesquisador reúna informações relevantes ao tema estudado, podendo analisar e ampliar os conhecimentos acerca de um problema (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Para tanto, foram realizadas buscas em sites de pesquisa acadêmica, buscando-se artigos publicados e livros que versavam sobre os seguintes temas:

- ✓ Formação de professores;
- ✓ Formação continuada;
- ✓ Educação inclusiva;
- ✓ Os desafios na formação de professores;
- ✓ Valorização do professor;
- ✓ Recursos e estratégias pedagógicas na educação inclusiva.

2. COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme consta no Capítulo III da Constituição Federal (1988) a Educação é direito de todos. Este direito é apresentado pela Constituição Federal do Brasil, que determinam como esse direito deve ser concretizado, seus princípios, objetivos e os deveres de cada instância, sendo elas: Federal, Estaduais e Municipais. Tendo com premissa a [...] “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 208).

De acordo com dispositivos legais, a sociedade entende que a Educação é um direito fundamental de natureza social, porém, o questionamento pertinente e necessariamente eminente que se faz é que, se essa Educação, é de fato para todos? A resposta fundamenta-se no princípio da equidade que, com estratégias variadas, possibilita a garantia do direito, respeitando a individualidade do educando (ARANHA, 2001).

O termo todos se torna amplo quando nos deparamos em sala de aula com uma variedade de crianças que demandam diferentes necessidades, tanto em questões pedagógicas, quanto em outros aspectos como recursos, adaptações no espaço, nos currículos, e que são inseridos em um mesmo ambiente, sendo de total responsabilidade do professor de sala, pedagogo, administrar os diferentes processos educativos (ROCHA, 2017).

No que diz respeito à Educação Inclusiva, é a escola que, indiscriminadamente, aceita, acolhe, atua e dissemina a heterogeneidade existente no contexto escolar (ALONSO, 2013).

Conforme evidenciado por ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE (2014), um marco histórico do movimento em prol da democratização do ensino foi a Declaração de Salamanca (1994) que trouxe, como principais diretrizes para construção de uma escola inclusiva, algumas ideias, tais como:

Toda criança tem direito à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Os sistemas educacionais devem ser reorganizados e os programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a diversidade de tais características e necessidades. Os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, a qual deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na

criança. As escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014, p. 341)

Reforçando o que Glat e Nogueira (2003), Pletsch (2009), ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE (2014) também apontam para o fato de que tais diretrizes, citadas acima, defendem que não é o indivíduo com deficiência que deve se adaptar para fazer parte do sistema educacional, mas é a escola que deve se inovar, buscando as adequações necessárias para atender a todos os alunos.

Num aspecto mais abrangente, quanto ao entendimento de uma sociedade inclusiva que envolve a Educação, Aranha (2001, p.2) ressalta que:

A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2001, p. 02).

Valendo-se das questões educacionais, que é foco dos estudos, é preciso considerar que a escola deve atender a todos os alunos independentemente de suas condições sensoriais, intelectuais, físicas ou sociais, remetemo-nos à ideia de uma escola pautada em posturas inclusivas (FONSECA, 2011).

Glat e Nogueira (2003) ressaltam que na perspectiva da educação especial e inclusiva, a formação clássica do professor prioriza uma “metodologia universal” (p. 135). Metodologia essa que, conforme as autoras apontam faz com que os professores privilegiem determinados conteúdos em detrimento dos outros, não relaciona os conteúdos ao contexto do aluno, mantendo uma prática alienada de ambos os lados.

As autoras supracitadas reforçam que tais fatos são concretizados pela falta de capacitação recebida pelos professores em suas formações, que não suprem as necessidades previstas nas realidades e exigências de inclusão previstas em direitos humanos, constituições e leis, prejudicando suas práticas pedagógicas e prejudicando o atendimento a esse público.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva se trata de uma educação para todos fundamentada em direitos humanos.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE

Partimos do entendimento do conceito de profissão, enfatizado por Freidson (1998) em que, a profissão exige um conhecimento superior especializado, para que se distinga das demais ocupações, as quais são determinadas pela atividade exercida momentaneamente.

A profissão cria grupos e categorias sociais, fornece privilégios, assim entender o ato de educar, a docência enquanto profissão implica em permitir a autonomia dos professores, o que se torna uma questão problemática conforme evidencia Montenegro (2012) em seus estudos sobre a formação de professores, em que o conhecimento quando fica restrito ao currículo, acaba por valorizar de um lado a prática e de outro a teoria, fato que afasta o discente de sua profissão e do seu campo de atuação.

Estudos de Nóvoa (2008), Imbernón (2011), Schön (1992) e Freire (1996) visam à formação de um professor reflexivo, autônomo, contribuindo para uma prática pedagógica pautada numa relação entre teoria e prática, de forma conjunta.

É necessário que o professor tenha em mente uma *reflexão na ação*, proposta por Schön (1992), pois possibilita a revisão de ações e mudanças de práticas no decorrer da intervenção docente, resultando na reformulação de sua própria ação.

Quando Silva (2017) versa sobre a formação de educadores, de maneira geral, enfatiza que autores como Nóvoa (2008) e Imbernón (2010), referências os estudos de formação docente, sinalizam que o processo de formação do professor deve estar compromissado com mudanças, reconhecimento da ação pedagógica e em prol da qualidade de vida da população.

Para Pletsch (2009):

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (PLETSCH, 2009, p. 148).

O entendimento da formação de professores requer um rompimento com a antiga ideia de que se devem estabelecer competências para ser um bom professor, nesse sentido, Nóvoa (2008) elenca algumas disposições que ligam as dimensões pessoais e profissionais do professor e contribuem para a construção de uma profissionalidade docente, e a ideia do bom professor. São elas: o conhecimento- no qual o trabalho do professor deve consistir em práticas que conduzam os alunos à

aprendizagem; a cultura profissional- o professor deve estabelecer um diálogo com os demais professores, trocar experiências; o tacto pedagógico- o professor deve saber conduzir a todos para o conhecimento, se relacionar e se comunicar com os alunos; o trabalho em equipe- deve haver uma intervenção conjunta nos projetos educativos da escola; e o compromisso social- permitir que a criança ultrapasse as fronteiras impostas pela sociedade de que já tem um futuro traçado pela família e pela sociedade. A educação deve ir além da escola (NÓVOA, 2008).

Tais disposições, segundo o autor, podem servir de pretexto para a elaboração de propostas de formação de professores, pois são propostas que, quando contextualizadas podem contribuir para um melhor processo de formação de professores, pois a ideia equivocada de que ser professor se trata de transmitir conhecimentos, contribui para um desprestígio da profissão docente, na qual o ato de ensinar se torna algo simples, que qualquer um pode fazer.

O professor possui conhecimento específico, ser professor é uma profissão, necessita-se de uma profissionalidade docente, em que haja um processo de reflexão sobre a prática docente, como nos mostrou Nóvoa (2008).

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

Sendo assim o docente tem a função de desenvolver a criança enquanto aluno, servir de mediador, atuar de diferentes maneiras, estar disposto a se reinventar para oferecer uma aprendizagem significativa para todos.

Rodrigues et al. (2017) ressaltam a importância da conscientização por parte do professor da necessidade de um processo de formação continuada para a ampliação de seus saberes. É necessário que o professor esteja sempre estudando. Essa formação não advém necessariamente de cursos de pós- graduação, mas sim de estudos leituras, pesquisas. A ressignificação da prática docente é diária.

Delors (2003) apud Rodrigues et al. (2017) acrescenta que a formação continuada determina a qualidade de ensino, e essa está atrelada às condições de trabalho dos professores, bem como a motivação ao trabalho docente.

4. A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Uma pesquisa realizada por Sant'ana (2005) em escolas públicas de uma cidade do interior paulista junto aos professores e diretores pedagógicos constatou que os professores não estão preparados para a inclusão e necessitam de um suporte, de apoio, e que muitas dificuldades não estão apenas direcionadas aos alunos com necessidades. A falta de preparo fora evidenciada pelos próprios docentes. Os entrevistados evidenciaram preocupação na atuação junto à educação inclusiva, alegando falta de preparo na formação inicial, sugerindo que, de acordo com as dificuldades apontadas, ações governamentais sejam implementadas e que seria necessário a redefinição dos modelos de formação de professores.

Para Aranha (2000), para a escola se tornar inclusiva são necessários suportes de diferentes tipos: físico, pessoal, material, técnico e social, destacando que essas são condições necessárias, mas não suficientes para garantir a equiparação de oportunidades e uma educação efetivamente inclusiva, essa afirmação ressalta que não são apenas os recursos, mas sim a capacidade de utilizar os recursos.

Tardif (2008) pontua que os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos através do tempo, mas a formação dos professores deve promover a base do conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011), nota-se então que é com o tempo, com a experiência que o professor vai se aperfeiçoando em sua prática, mas que ao mesmo tempo precisa buscar a base, o básico que vai norteá-lo em suas ações como professor, que pode vir de um processo de formação continuada.

De acordo com Mineto (2008) apud Rocha (2017):

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas (MINETO, 2008 apud ROCHA, 2017, p.101).

Considerando a citação acima pode-se verificar que o professor precisa se planejar, olhar a sala como um todo sem perder a individualidade de seus alunos.

Pletsch (2009) evidencia que além do despreparo na formação e capacitação dos professores, há um descrédito na possibilidade do aluno especial se desenvolver de forma autônoma.

Vioto e Vitalino (2011) apoiam-se em Ferreira (2006) para sustentar que a

inclusão é um referencial fundamental para a formação do docente, a fim de reduzir um abismo entre um objetivo e sua prática, no qual deve ser comprometido pelo professor, assim, afirma:

Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações (FERREIRA, 2006, p. 231 apud VIOTO; VITALINO, 2011, p. 04).

A revista Nova escola, em reportagem sobre o tema, realizada pela especialista em educação inclusiva Daniela Alonso em 2013, também evidenciou o fatos dos professores relatarem que o ensino que oferecem na sala de aula é insuficiente para atender aos alunos com alguma Necessidade Educacional Especial (NEE), e que tal sentimento ocorre quando as expectativas estão centradas na manutenção de um currículo único, pré-determinado para todos os alunos. E reforça que a educação inclusiva deve romper com um currículo único, assim, professores, e toda a comunidade escolar deve, antes de tudo, compreender do que se trata esse tipo de educação, para então os desafios serem encarados e possivelmente solucionados (ALONSO, 2013).

Alonso (2013), reforça: “Os profissionais da educação especial e dos serviços de apoio podem complementar essa formação, participando de reuniões ou proferindo encontros e cursos na própria unidade”.

“Muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (PLETSCH, 2009, p. 148).

Moura (2015) também evidenciou a importância da participação da comunidade escolar, planejando e implementando adequações necessárias, que possuam suportes pedagógicos e técnico científicos possibilitando autonomia e segurança para os professores.

O autor traz possibilidades de acordo com Duk (2005) da utilização de estratégias diversificadas, dinâmicas de aprendizagem cooperativa, oportunizar momentos em que os alunos pratiquem e apliquem com autonomia o que foi aprendido e considerar a interdisciplinaridade. E conclui:

Assim, percebemos que para que haja criticidade e autonomia, e principalmente aprendizado e desenvolvimento, é indispensável a criatividade do professor em lidar com crianças com Necessidade Educacionais Especiais. Podemos verificar também que o lúdico torna o aprendizado mais interessante e desafiador quando o aluno com Necessidades Educacionais Especiais ou não aprende mais ou busca a interação com os demais (MOURA, 2015, p. 22).

Moura (2015) ressalta ainda que é necessária a inclusão, nos cursos de formação de professores, de práticas pedagógicas amplas e enriquecedoras que possam direcionar o professor para atuação diretamente nesse campo.

Devem ser consideradas, conforme pontua Pletsch (2009) a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas. Devendo haver uma definição de habilidades e competências par a o professor de acordo com sua realidade (PLETSCH, 2009).

4. 1. Os Desafios da Inclusão

Considerando a afirmação de Libâneo (2008), em que, a formação dos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos, entende-se a necessidade de um processo formativo adequado à realidade específica encontrada, suas especificidades e diferenças. O autor ressalta que a formação dos professores deveria propiciar uma atuação em diferentes campos e esferas educativas, formas ou não formais.

Pletsch (2009) evidencia que nem todos os cursos de Pedagogia possuem disciplinas específicas que tratam da Educação Inclusiva, o que reflete no fato de que nem todos, estão preparados para lidar com essa heterogeneidade, e que a numa outra esfera a inclusão é cada vez mais evidente, tornando a inclusão precarizada (PLETSCH, 2009).

[...] para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo (PLETSCH, 2009, p. 153)

Considera-se assim que não só se trata da capacitação específica na área inclusiva, mas nas reais condições da formação do professor. Fatores econômicos, diversidades regionais, experiências no campo específico da inclusão, possibilidades

de estudos sobre a temática, são fatores que não deve se desconsiderados no processo de formação, e conseqüente atuação do professor (GATTI, 1996).

Segundo Mendes (2002) apud ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE (2014), a existência de leis e declarações a defenderem a inclusão, por mais pertinentes e apropriadas que sejam, apenas criam conceitos e representações sobre o que seja este processo.

A proposta da inclusão significa mudança nas condições de ensino e que essa mudança depende, em grande parte, da formação e atuação do professor, no sentido de conduzir práticas inovadoras, que favoreçam a participação de todos os alunos, entende-se que os materiais publicados precisariam ser acompanhados de orientações sobre as ações e habilidades que o professor deve apresentar para criar condições de aprendizagem para todos os alunos (ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE, 2014, p. 343).

A docência é uma atividade complexa e cheia de desafios, deve-se cuidar para não prejudicar os próprios educadores e os educandos (RODRIGUES et al., 2017).

ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE (2014) refletem também sobre a articulação entre os professores regulares e os especialistas, visto também enquanto desafio a ser superado, já que o professor regular deve evitar ao máximo o encaminhamento ao ensino especial, os mesmos podem articular práticas em sala de aula.

[...] investir no processo de inclusão escolar, considerando as possibilidades de parceria entre o professor de classe regular e o profissional especializado em educação especial. Essa parceria pode ocorrer fora ou dentro da sala de aula, buscando-se construir práticas mais motivadoras de ensino e aprendizagem, além de fortalecer e assegurar a efetividade do professor de classe comum na concretização da inclusão. Essa perspectiva implica, portanto, em unir saberes a favor do processo de transformação da sala de aula e da escola em favor da inclusão (ROSIN-PINOLA e DEL PRETTE, 2014, p. 347).

Articulado à formação docente, os desafios para a Educação Inclusiva se relacionam diretamente aos saberes desenvolvido pelos professores ao longo de sua formação, o conhecimento sistematizado, aliado à prática, desenvolvido por meio das relações entre os saberes contemporâneos possibilita uma sistematização adequada dos conhecimentos e suas aplicações na realidade encontrada (TARDIF et al., 1991).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição social que tem por função a formação de sujeitos livres e autônomos em suas inter-relações, capazes de apropriar-se da cultura histórica produzida. Logo se faz indispensável uma formação docente apoiada e amparada aos educandos, principalmente com necessidades especiais, na modalidade da Educação Básica.

Em uma sala de aula encontramos uma variedade de estudantes que demandam diferentes necessidades tanto na questão pedagógica, quanto em outros aspectos - sociais, psicológicos, entre outros. Além disso, há a necessidade de desenvolvimento de recursos, adaptações no espaço escolar, contextualização do currículo, compreensão do meio escolar em que a escola está inserida como instituição social, entre outras necessidades a serem superadas pela equipe escolar.

Escolher ser professor é entender que o conhecimento está em constante renovação e inovação. Assim, entendemos que a formação continuada é um guia para que os estes professores consigam desenvolver seu trabalho de forma efetiva e com qualidade.

Percebem-se muitas barreiras enfrentadas em sala de aula quando se trata de inclusão, pois propiciar uma educação pautada em referenciais políticos e pedagógicos inclusivos podem demandar mudanças no espaço físico, adaptações no currículo, mudanças de estratégias de ensino, dinâmicas efetivas de socialização, entre outras situações.

Por tais motivos, pesquisas acerca do tema tornam-se relevantes, na tentativa de mapear os desafios encontrados na atuação docente na educação inclusiva e levantar propostas de estudos e reflexões sobre um tema que está sendo discutido de forma mais completa recentemente.

Reflexões após os estudos realizados nos impulsiona a concluir que o professor precisa estar preparado para lidar com dificuldades e desafios que cada aluno enfrenta utilizando-se de estratégias para marcar o aluno de forma positiva com a finalidade de desenvolvê-la. Cada criança é única e aprende à sua maneira, é a capacitação do professor que vai levar ao aluno a qualidade no ensino. Não é apenas acesso e permanência, mas obter resultado, obter mudanças.

Acredita-se que uma estratégia para que os próprios professores consigam trabalhar em sala de aula com um público diversificado, se trata de um oferecimento

por parte da instituição sobre capacitação, como cursos, palestras, atendimento mais direto com o professor, acompanhamento em sala de aula, pesquisa para verificar os maiores desafios e trabalhar com os pontos mais relevantes, com base em estudos e qualificações.

O processo de formação continuada deve estar presente no cotidiano do professor diante a realidade encontrada. Buscar fontes de pesquisas, diferentes práticas, experiências com outros professores. A troca de experiências pode ser um fator muito relevante para a reflexão sobre a ação docente e ressignificação de sua prática.

É importante ressaltar que com apoio e incentivo da escola torna-se possível levar o professor a uma reflexão sobre sua ação junto aos alunos, assim poderá fazer uma autoavaliação e buscar o conhecimento, alternativas para se reinventar, para se preparar para sua prática.

O educador deve promover o fortalecimento das redes relacionais dentro da escola, bem como da aprendizagem efetiva dos conteúdos esboçados, a fim de que os alunos tenham um ambiente de troca de conhecimentos e experiências satisfatórias para a formação humana. Com base nos apontamento dos autores acima discutidos, evidenciam-se assim os seguintes aspectos relevantes para um processo e construção de uma escola inclusiva: - políticas públicas que reforcem o direito à educação inclusiva; - capacitação de professores de forma contínua; serviços de apoio para professore, alunos e familiares, organização e adequação de currículo, dentre outros apontamentos já realizado.

Por se tratar de uma questão política e pedagógica, entendemos a necessidade de estudos sobre os temas elencados nos cursos de formação de professores, visto que a dificuldade, não só no campo da inclusão, mas de outros desafios que acontecem na carreira docente não têm como serem previstos ou solucionados na formação inicial.

Cursos de formação de professores não estão, em sua maioria, preparados para os desafios atuais das escolas, cabe ao profissional buscar novas formas de conhecimento, mas também cabe aos Estados e Municípios o entendimento da importância de incluir em sua totalidade.

Não basta que o aluno esteja presente num ambiente em que não há recursos e compreensão sobre suas reais necessidades. A adaptação curricular fica,

muitas vezes, por conta apenas do professor.

Trata-se de uma política inclusiva ampla e complexa, assim, surgem novas questões para futuras pesquisas: É possível atingir a Escola Inclusiva? De que forma?

Portanto, retomando o objetivo da pesquisa, que foi reunir informações e dados publicados acerca da formação de professores e seus desafios de e para a atuação no processo educacional inclusivo, pôde-se concluir que foi possível mapear, mesmo que de forma inicial, a relevância e as discussões sobre o tema, ainda que exista muito a ser pesquisado no âmbito da educação inclusiva e na formação de professores, temas amplos e em constantes reflexões.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Educação inclusiva: **desafios da formação e da atuação em sala de aula.** *Revista Nova escola*, 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 28 abr de 2020.

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17, 2001.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da república federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 28 abr 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v.36, nº131, p. 299-324, abr-jun, 2015.

FONSECA, Kátia. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 124f. Dissertação (mestrado). UNESP, Bauru.

FREIDSON, Eliot. Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo:1996. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf> Acesso em 21 abr 2020

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas.** Disponível em: <<http://reduc.cl/reduc/gatti.pdf>>. Acesso em: 22 de Novembro de 2019.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação. Ano 10. N. 1. Junho 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em <<file:///C:/Users/oem/Downloads/920-157-1540-1-10-20170901.pdf>> Acesso em 28 abr 2020

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india> Acesso em 28 abr 2020

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTENEGRO, Gustavo M. **Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de Educação Física: um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Belém, 2012. Disponível em <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/3conceno/3conceno/paper/viewFile/4656/2220>> Acesso em 27 abr 2020

MOURA, José Jairo de O. **Educação inclusiva: um desafio para professores do ensino infantil da zona rural do município de cruzeiro do sul –acre.** Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano –PED/IP –UnB/UAB. Brasília, 2015. Disponível em <https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/15759/1/2015_JoseJairoDeOliveiraMoura_tcc.pdf> Acesso em 29 abr 2020

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos Professores,** 2007. Disponível em:<<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>> Acesso em: 27 abr 2020.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão,** 2008. Disponível em:<http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 27 abr 2020.

OLIVEIRA, Ana Beatriz C.M.; SILVA, Carla Cristie F.; SANTOS, Camille A. O. **Formação de professores: o desafio da prática.** Disponível em: <

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23961_13445.pdf> Acesso em 27 abr 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n.33, p. 143-156, Editora UFRP, 2009.

PINOLA, Andréa R.R.; DEL PRETTE, Zilda A.P. **Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas**, 2014. Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 27 abr 2020.

ROCHA, Arthur B. O. **O papel do professor na educação inclusiva**, 2017. Disponível em: < <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>> Acesso em: 29 abr 2020.

RODRIGUES, Polyana Marques de Lima; LIMA, Williams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da educação básica**: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. Saberes Docentes em ação., v. 03, n. 01, Setembro de 2017.

ROSIN- PINOLA, Andréa R.R.; DEL PRETTE, Zilda A.P. **Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas**, 2014. Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 27 abr 2020.

SANTÁNA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**, 2005. Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 abr 2020.

SILVA, Marcela Gomez Alves da. **Análise da formação acadêmica e intervenção profissional dos agentes sociais no campo do lazer em programas do governo federal na cidade de Bauru-SP**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Programa de Ciências da Motricidade. Rio Claro, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VITALIANO, Regina Célia; VIOTO, Josiane Barbosa: Ferreira 2006 **Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia**. Disponível em << [file:///C:/Users/OEM/Downloads/Dialnet-EducacaoInclusivaEFormacaoDocentePercepcoesDeForma-4773624%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/OEM/Downloads/Dialnet-EducacaoInclusivaEFormacaoDocentePercepcoesDeForma-4773624%20(2).pdf)>> Acesso em 29 abr 2020



HOMESCHOOLING E O PROCESSO DE ENSINO MULTICULTURAL: um estudo de caso sobre imigrantes brasileiros nos estados unidos.

Joás Eli Peixoto de Araújo Martins¹
Daniela Martins Godoi²
Prof. Me. Peterson de Santis Silva³

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma modalidade de educação alternativa ao modelo padronizado na sociedade brasileira. O *Homeschooling* é uma alternativa, onde na modalidade, os pais se tornam os responsáveis por conduzir a educação dos filhos. O objetivo do trabalho é demonstrar o que é o *homeschooling* e o seu processo de desenvolvimento multicultural, revelando uma ambiguidade de pontos de vistas sobre um tema que ainda é tão questionado na atualidade. Através de uma metodologia qualitativa, o trabalho pretende apresentar o *homeschooling* e o seu processo de ensino multicultural a partir de pesquisas bibliográficas e de referenciais teóricos que buscam revelar os pontos positivos e negativos da implementação do *homeschooling* na sociedade atual, assim como as consequências e os motivos da adesão ao ensino domiciliar em diversos países do mundo. Foram utilizados como meios e procedimentos para a pesquisa, técnicas para a coleta de dados, materiais bibliográficos e notícias especializadas sobre Educação, ensino domiciliar e o *homeschooling* e o seu processo de ensino multicultural.

Palavras-chave: Homeschooling. Ensino Multicultural. Ensino Domiciliar.

ABSTRACT

This current work shows an alternative education modality to the standardized model in the Brazilian society. Homeschooling is an alternative, where in the modality, parents become responsible for conducting their children's education. The objective of the work is to demonstrate what homeschooling is and its multicultural development process, revealing an ambiguity of points of view on a theme that today is still very questioned. Through a qualitative methodology, the work intends to introduce homeschooling and its multicultural teaching process based on bibliographic research and theoretical

1 Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos

2 Graduando em Pedagogia na Faculdade de Agudos

3 Mestre em Mídia e Tecnologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Graduado em Administração pela Faculdade de Agudos - FAAG.

references that seek to reveal the positive and negative aspects of the implementation of homeschooling in today's society, as well as the consequences and reasons for adhering to home education in different countries around the world. Research methods, data collection techniques, bibliographic materials and specialized news about education, home education and homeschooling and their multicultural teaching process were used as research methods and procedures.

Keywords: Homeschooling. Multicultural. Home Education

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma modalidade de educação alternativa ao modelo padronizado na sociedade brasileira. O *Homeschooling* é uma alternativa, onde na modalidade, os pais se tornam os responsáveis por conduzir a educação dos filhos. Segundo a jornalista Semis (2019) compilou na revista Nova Escola informações importantes a respeito de um tema atual em ascensão que é a *Homeschooling* ou também conhecido como Ensino Domiciliar, que é a prática de Educação que acontece fora da escola, em contexto do lar. Neste modelo de educação, as crianças e jovens são ensinados em domicílio com o apoio de um ou mais adultos que assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Esta modalidade tem ganhado grande destaque internacional e de acordo com dados fornecidos pela Associação Nacional De Educação Domiciliar (2019), ao menos 60 países são adeptos da prática. Estados Unidos, França, Portugal, México e Paraguai, por exemplo, possuem regulamentação sobre o tema e não há necessidade de recorrer à justiça para educar crianças e adolescentes em casa.

Nos Estados Unidos, os adeptos da modalidade chegam a 2 milhões, portanto no Brasil ainda é um assunto muito discutido em debates políticos e ideológicos, pois parece uma realidade completamente fora do alcance, mas que tem crescido muito nestes últimos anos. Contudo, o *homeschooling* não é algo tão recente quanto parece, pois de acordo com Silva (2015) é importante ressaltar que o movimento iniciado há relativamente pouco tempo atrás, foi muito mais um ressurgimento de uma iniciativa que já existia, mas que foi esquecida ou ignorada por grande parte da sociedade, do que a criação de uma coisa totalmente nova.

A câmara dos deputados em seu documentário Teorias do Saber (2019), publicado em seu web site e na TV câmara dedicou um de seus episódios para

descrever como o *Homeschooling* é visto no Brasil, ou seja, se ainda estamos lidando com este assunto como algo extremamente novo e desafiador, possivelmente os brasileiros possuam tão pouco conhecimento sobre esta modalidade que ainda é um tabu a ser quebrado, embora já seja algo muito corriqueiro em outros países torna-se necessário abordarmos cada vez mais profundamente este assunto e explorarmos o quanto ele pode ser útil ou prejudicial para nosso sistema educacional.

Por essa razão, entende-se que possivelmente haja o interesse para o novo perfil de brasileiros imigrantes, sejam estes casados com filhos ou que pretendem ter filhos e surge a necessidade que estejam orientados e saibam desta modalidade como possível estratégia de ensino aprendizagem e alfabetização, inclusive para vencer desafios culturais como, por exemplo, qual idioma a criança deverá aprender ou uma forma de que a cultura de seus pais não se perca com o passar dos anos. Juntando todos estes dados, compreendemos a importância desta temática ser explanada para que haja instrução aos imigrantes brasileiros nos Estados Unidos afim de que possa ser útil o *homeschooling* como uma modalidade para salvaguardar nossa cultura e idioma mesmo com nossos nativos residindo fora do país.

Atualmente, a escola em nossa sociedade, encontra-se em profunda transformação frente ao crescimento das novas tecnologias como a internet e as inúmeras possibilidades que ela abrange ao estudante. Essas novas tecnologias geram mudanças culturais e assim, surge uma nova demanda para essa nova realidade no modelo educacional no país. Diante de tais mudanças, têm crescido uma demanda pelo retorno a antigas práticas de educação familiar, pautadas em ideais libertários, aproveitando a maior disponibilidade de ferramentas de obtenção de informação e da afetividade e da segurança do ambiente familiar.

Assim, neste breve trabalho, iremos apresentar uma visão geral sobre o *homeschooling* como uma demanda atual em ascensão devido às mudanças da sociedade atual, juntamente com o processo de ensino multicultural na contemporaneidade.

2 HOMESCHOOLING, UM TEMA EM ASCENSÃO

Podemos considerar que o *Homeschooling* é um tema que tem ganhado grande destaque nos últimos tempos e de acordo com Moreira (2016) tem crescido significativamente a cada ano. Percebe-se este aumento, pois, em 2011, eram 360

famílias praticando o ensino em casa no Brasil. No ano passado, o número de famílias cresceu para 7.500, o que representa um crescimento de mais de 2.000% em 8 anos. Os dados da *Global Home Education Conference*, realizada em 2016.

A palavra *Homeschooling*, ou *Homeschool*, é uma palavra de origem inglesa e traduzida em seu conceito significa: educação domiciliar, ensino domiciliar, entre outros, referem-se a uma mesma coisa: ensinar em casa. A princípio podemos dizer que o padrão “escola” como compreendemos está associado em nossa mente ao modelo tradicional, onde os alunos necessitam ir até um lugar específico para que haja o processo de ensino-aprendizagem, porém segundo Pfromm Netto (1987, p.3) os seres humanos estão em todo o momento aprendendo algo novo e desse modo revendo os seus conceitos já adquiridos, ou seja, nisso temos a compreensão que a aprendizagem não se limita apenas ao ambiente escolar, isto é, o aluno não está fadado a depender de uma escola para que haja aprendizagem.

Completando este conceito Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p.52) dizem que, a escola não é o único meio de aprendizagem nem o mais eficiente ela socializa o indivíduo e transmitem os conhecimentos técnico-científicos para desenvolver o cognitivo do aluno, com o passar do tempo ele vai aperfeiçoando o que foi aprendido. Neste trabalho não cabe questionar a eficácia ou utilidade da escola como instituição, porém ressaltar que assim como a escola pode ser um ambiente educativo, todos os outros ambientes também podem ser desde que sejam bem mediados pelos educandos.

Pesquisar um tema tão polêmico quanto o *homeschooling* como uma possibilidade educacional no Brasil coloca em questão debates de posições opostas e gera divisão de opiniões. Assim, neste quesito, há concordâncias e discordâncias que devem ser consideradas para uma tomada de posição e decisão. Tanto os contrários quanto os defensores da educação domiciliar concordam que uma das causas principais que levam à população a buscar por opções educacional como esta, é a total descrença no modelo de ensino atual brasileiro, assim como, sua baixa qualidade e baixo índice de aprendizado e pouca segurança que o modelo de ensino tem demonstrado a décadas.

Porém, o ponto de maior discordância está embasado na questão do modelo político e de sociedade que se apresenta por trás das disputas entre libertários e adeptos da interferência estatal nos diversos aspectos da vida em sociedade. Não se trata somente de uma questão de decisão familiar quanto ao rumo de suas crianças,

mas sim, envolve diversas questões políticas. Para os defensores do ensino doméstico, essa interferência estatal é antidemocrática e viola o direito da família sobre a criação e educação dos seus próprios filhos, e fere ainda à liberdade de possuírem e transmitirem suas convicções culturais, ideológicas, políticas, morais e religiosas, além de se tornar uma grande ameaça à liberdade como um todo. A constituição assim nega a liberdade de escolha da família em relação ao aperfeiçoamento educacional, político e social em relação a sua própria prole.

Assim, a luta pelo ensino domiciliar é movida por ideais libertários que buscam pela liberdade individual e muitas vezes anti-Estado. A falta de confiança no Estado é o resultado de anos de uma educação frágil de qualidade nos mais diversos aspectos, além de muitas vezes, o Estado ser transformado em uma ferramenta de doutrinação em massa. De acordo com o economista americano Murray Rothbard (2013, p. 20) observa sobre os riscos sob a liberdade que o Estado pode ocasionar:

Ademais, é inevitável que o estado imponha uniformidade tutelar sobre o ensino. Não somente a uniformidade agrada mais o temperamento burocrático e é mais fácil de aplicar, como seria quase inevitável onde o coletivismo suplantou o individualismo. Com o estado tendo a propriedade coletiva das crianças substituindo a propriedade individual e os direitos de propriedade, é claro que o princípio coletivo seria também aplicado no ensino. Acima de tudo, o que seria ensinado seria a doutrina de obediência ao próprio estado. Pois tirania não é compatível com o espírito do homem, que exige a liberdade para o seu pleno desenvolvimento.

Para os críticos a educação domiciliar, os profissionais de educação em sua grande maioria, vê o modelo como um estímulo ao individualismo e afronta a democratização do conhecimento. Invalida toda a luta por uma escola pública de qualidade e o esforço enfrentado por anos através da busca por mais equidade e justiça social. Eles ressaltam que este modelo é elitista e vai privilegiar apenas aqueles com maiores recursos sociais e financeiros, gerando assim, ainda mais desigualdade na educação brasileira.

Além destes argumentos, os profissionais da educação, em sua maioria, ressaltam que a falta de contato com outras crianças na mesma fase de desenvolvimento pode prejudicar muito o aprendizado da criança. Na escola, além de um ensino qualificado, existe ainda um espaço de convivência, socialização, troca e integração da criança e do jovem a sociedade. Assim, na visão dos críticos ao modelo, a escola é indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento

biopsicossocial das crianças. Além de ser estruturante e fundamental na luta pela diminuição da desigualdade no sistema de ensino brasileiro.

Segundo Monk (apud Barbosa, 2013, p. 124), a falta de confiança de diversas famílias ao Estado para garantirem ao acesso ao estudo dos seus filhos, também está na falta de segurança, ela afirma:

A percepção dos pais de que a escola falha em prover uma educação “eficiente” para seus filhos é o que explica o advento do ensino em casa, transferindo o foco para as necessidades individuais da criança. Essa visão de fracasso da instituição escolar, associada a uma abordagem individualista para o ensino das crianças, tem criado tensões para os responsáveis pelas políticas educacionais.

Para os que são a favor a educação domiciliar proporciona maior liberdade para os pais educarem os seus filhos da maneira como decidirem, no entanto, os contrários, afirmam que o novo modelo geraria ainda mais desigualdade social, reforçando assim a diminuição do protagonismo das escolas públicas no país. Para os defensores do *homeschooling* o Estado interfere no direito da família sobre a criação dos seus filhos e sobre isso, Rothbard (2013, p. 21) comenta:

Como ninguém vai aceitar a definitiva “comunização” estatal das crianças, mesmo na Rússia comunista, é óbvio que o controle estatal deve ser alcançado mais silenciosa e sutilmente. Para todo aquele que é interessado na dignidade da vida humana, no progresso e desenvolvimento dos indivíduos em uma sociedade livre, a escolha entre o controle dos pais ou do estado sobre as crianças é claro. Entre concordâncias, discordâncias e controvérsias, fica a constatação de que, independentemente do posicionamento acerca do tema, a maior questão que se coloca em debate é o da liberdade de escolha, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade livre, próspera que respeite realmente a diversidade, mesmo aquela que seja politicamente desagradável a algum posicionamento do espectro político.

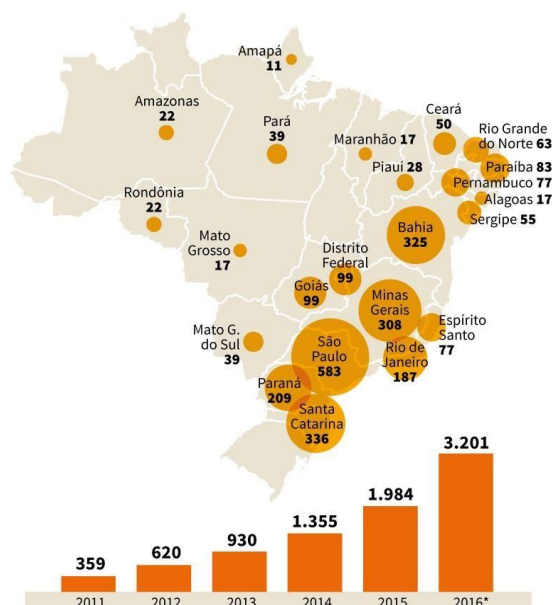
Assim, o que se constata a partir das controvérsias e opiniões apresentadas que independentemente da posição acerca do ensino em domicílio, é muito importante que o cidadão possa ter liberdade de escolha. Pois, em uma sociedade democrática e livre, os cidadãos devem poder escolher os modelos de educação e qual o ambiente que desejam que seus filhos possam aprender e se desenvolver.

3 O HOMESCHOOLING PARA BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO DOMICILIAR

De acordo com o art. 21 da Lei 9.394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Brasil a Educação é formal e é composta pela educação básica que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Educação Superior. Atualmente existe também o modelo de educação à distância (EAD), da educação profissional e técnica, onde o aluno realiza as atividades totalmente em casa e realiza avaliações online ou parcialmente, onde algumas aulas são vistas na sede escolar e de ensino.

O direito à Educação é um direito que foi inserido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) na segunda geração dos direitos fundamentais, assim, a modalidade que é mais difundida atualmente no país é o sistema em que as crianças e jovens se dirigem à uma instituição de ensino especializada, onde os principais responsáveis pela promoção de um currículo educacional são os professores devidamente capacitados e com formação profissional para o exercício da profissão, os quais ainda compõem uma equipe multidisciplinar que abrange pedagos, supervisores, diretores, entre outros.

Segundo a associação americana *Home School Legal Defense Association* - HSLDA (2012), ao menos 63 países já legalizaram o *homeschooling*, como Canadá, África do Sul, Israel, Indonésia, Espanha e Peru. No Brasil, os dados da - Associação Nacional de Educação Domiciliar ANED (2017), criada em 2011, cerca de 3,2 mil famílias brasileiras já aderiram ao *homeschooling*. Vale ressaltar que este número já dobrou em menos de um ano e ainda tende a crescer. As famílias que praticam o *homeschooling* temem serem denunciadas ao conselho tutelar pela "ilegalidade". A seguir, veja um gráfico que foi reproduzido pela Gazeta do Povo em 2016 sobre o crescimento do número de famílias *homeschoolers* brasileiras, entre os anos de 2011 e 2016.



Fonte: Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned). Infografia: Gazeta do Povo, 2016.

Assim, é possível perceber que a maior concentração de famílias adotantes da educação domiciliar no Brasil, concentra-se nas regiões sul e sudeste, sendo São Paulo o estado que mais possui famílias *homeschoolers* e o Amapá, na região norte, o que menos possui, segundo os dados mensurados.

Como um perfil das famílias, segundo Bourdieu (1985), quase totalidade dos pais-educadores é casada e possui elevado capital cultural, com grau de escolaridade muito superior à média dos brasileiros. Inclusive as regiões do país onde a prática é realizada, são as regiões mais abastadas. A questão que mais uma vez se levanta é a desigualdade que pode ser acentuada ainda mais por esse “novo” modelo de ensino. Cerca de 70% dessas famílias, quem trabalho fora e sustenta o lar é o pai e então, a mãe assume a responsabilidade pelo direcionamento das atividades educacional do filho.

É muito importante ressaltar que as crianças e os adolescentes são alvos da educação que o Estado, a Família e a Sociedade lhes proporciona. Eles são seres humanos em desenvolvimento, sujeitos a direitos fundamentais e detentores de proteção estatal. No 1º artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, tem como fundamento principal o reconhecimento do princípio e direitos do melhor interesse daqueles. O Estatuto ressalta que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e ainda alega que é dever de todos velar por essa

dignidade, afastando-os de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Art.18).

Assim, o acesso à Educação, ao respeito, e a dignidade humano é direito garantido por lei para crianças e adolescente é garantido por lei. O papel fundamental do Estado é fornecer população redes públicas de ensino e aprendizagem desde o nível mais básico até o nível superior. Já a família é a instituição que possui o mesmo dever para com os seus filhos, desde que para ambos a dignidade, o respeito, à proteção a individualidade da criança seja cumprida. Esse poder familiar, faz assim, referência a Constituição Federal e é chamado de poder familiar.

3 IMIGRAÇÃO E HOMESCHOOLING NOS ESTADOS UNIDOS E NO MUNDO

No Brasil, frente às demandas sociais, políticas e econômica que tem surgido e não são supridos, todos os anos milhares de brasileiros têm tentado buscar uma vida melhor em outros países e o país que mais é almejado ainda continua sendo os Estados Unidos. A comunidade de imigrante brasileira está crescendo todos os dias nos Estados Unidos. Segundo estimativas do Ministério das Relações Exteriores (2018), existem mais de 3 milhões de brasileiros morando no exterior atualmente e desde número um milhão e quatrocentos mil estão nos Estados Unidos.

O país é o principal destino dos brasileiros que buscam uma vida de mais qualidade e dignidade fora do país, principalmente sobre aqueles que buscam estabilidade financeira e profissional.

Segundo os dados da pesquisa do governo federal, entre 2007 e 2015, o número de brasileiros que vivem nos Estados Unidos saltou de 1.240.000 para 1.410.000. Neste período o Brasil ainda enfrentava o início de uma crise econômica, política e social.

Entre os profissionais que trocaram o Brasil pelos Estados Unidos estão os executivos que foram em busca de oportunidades melhores de empregos ou ainda que foram transferidos pelas empresas brasileiras. As cidades mais procuradas pelos brasileiros são Detroit, Nova York e Atlanta.

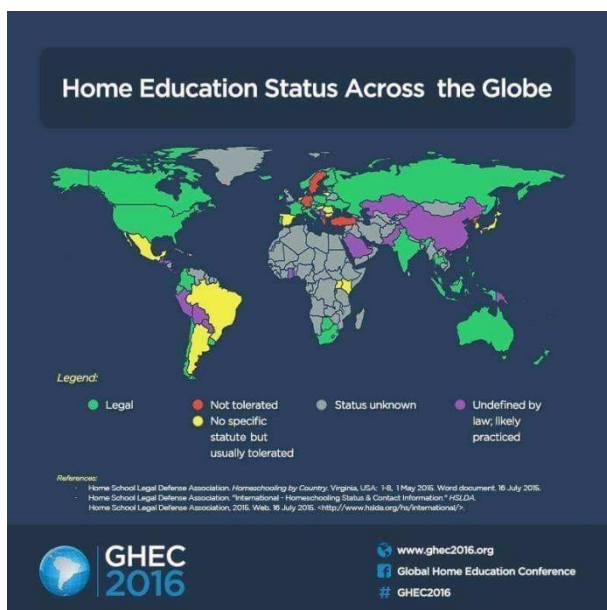
Os Estados Unidos é o país que possui mais crianças no mundo em condição de educação domiciliar. Segundo uma pesquisa feita pelo Departamento da Educação

(2017), cerca de 2 a 2,5 milhões de crianças e adolescentes americanos estudam por meio do *homeschooling*. O número representa 4% do total da população infanto-juvenil.

De acordo com Ray (2016), os que praticam a educação domiciliar nos Estados Unidos não são apenas uma pequena porcentagem da população como vemos no Brasil, não são somente os privilegiados economicamente e socialmente, são os ateístas, cristãos, mórmons, conservadores, libertários e liberais, famílias de baixa, média e alta renda, negros, hispânicos e brancos, mães e pais com doutorado, certificado de equivalência do diploma de Ensino Médio e sem diplomas de curso superior. Ou seja, nos Estados Unidos o *homeschooling* já é muito difundido no país e não é mais sinônimo de desigualdade social.

É interessante ressaltar que na Europa, a modalidade de educação domiciliar vem crescendo cada dia mais entre os países, que possuem leis que legalizam completamente ou parcialmente o *homeschooling*. Já governos como o da Alemanha, Grécia e Suécia ainda proíbem a prática.

Na última Conferência Global sobre Educação Domiciliar, que ocorreu no Brasil em 2016, apresentou-se um mapa sobre a situação atual do *Homeschooling* através do mundo:



Fonte: <http://abdconst.com.br/revista18/direitoEstefania.pdf>

O título do mapa é "Status da Educação Domiciliar pelo Mundo. O círculo verde, representa onde a prática é legalizada, o círculo vermelho é onde ela não é tolerada; o círculo amarelo, representa países sem estatuto específico, mas usualmente

tolerada; os de círculo cinza, representa status desconhecido e por fim, os de círculo roxo, também sem definição legal, mas que provavelmente é praticado.

Segundo Donnelly (2017), a Alemanha é o país onde mais possuem leis que criminalizam diretamente a prática domiciliar de ensino. Cerca de 400 famílias realizam a prática de modo ilegal e escondido da justiça da Alemanha. Alguns inclusive, já estão sendo investigadas e processadas pelo governo. No entanto, o governo Alemão anuncia que a prática do ensino domiciliar representa um abuso dos direitos da própria nação e que a família que priva a criança ou o adolescente de frequentar a escola, priva um ser humano de desenvolver o seu potencial humano a partir de uma prática que visa a socialização a integração do sujeito a sociedade.

Assim, é possível observar que apesar de ser pioneiro na educação domiciliar, o chamado *Homeschooling*, os Estados Unidos não é o único país em que a prática é liberada. E ainda que exista outros países onde ela não é liberada legalmente, a prática é sinônimo de ambição para muitas famílias ao redor de todo o mundo, inclusive as famílias brasileiras.

4 A NOVA GERAÇÃO DE IMIGRANTES E O HOMESCHOOLING

No Brasil é dever dos pais e responsáveis por crianças menores a partir dos 4 anos de idade, matriculem seus filhos nas escolas de Educação Básica, isto segundo o art. 6º da LDB e o art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Os familiares que descumprirem a lei, estará cometendo o crime de “abandono intelectual”, conforme o Código Penal Brasileiro.

Os adeptos do modelo educacional no Brasil, tem se inspirado nos países onde a prática é permitida, como nos Estados Unidos, França e Austrália. De acordo com Barbosa e Oliveira (2017) o *homeschooling* é a opção de escolarização de mais de dois milhões de norte americanos, pois estes se opõem a ideias de que somente o governo pode proporcionar uma educação de qualidade.

Como citado anteriormente, a Alemanha, como já citado, é o país da Europa mais restritivo quanto ao modelo de ensino e educação doméstica. No país, a educação é regulamentada em nível federal e cada estado possui a sua própria escolaridade obrigatória.

As exceções existem, porém não contempla todos os cidadãos. Faz-se necessário que a profissão dos pais necessite que a família se movimente por longos

períodos ou ainda por motivos de doença. Filhos de imigrantes também estão inseridas nas exceções, mas, estes devem permanecer na Alemanha apenas por um curto período de tempo. Neste sentido, para os imigrantes são oferecidos um professor de uma escola estadual que visita a casa da família algumas vezes por semana. No entanto, se não cumprir as regras, o país prevê em sua constituição para os pais que não cumpram os regulamentos, pena de multa, prisão e até mesmo perda da guarda dos seus filhos.

Desde os anos 2000, segundo dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2019, crianças e adolescentes migrantes e refugiados cresceu 26% no mundo inteiro. A pesquisa que foi divulgada pela Organização das Nações Unidas, apontou que nos Estados Unidos a intensa política de imigração adotada pelo presidente Donald Trump aumentou significativamente a ausência de alunos imigrantes em escolas americanas.

O relatório também apontou que tais medidas são prejudiciais a educação daquele com status indocumentado, por prejudicar a vida escolar dos estudantes. Assim, é possível observar que o medo da deportação e das políticas migratórias do país, tem afastado os alunos das salas de aula.

Para o especialista em Educação, Márcio Dornelles, em uma entrevista fornecida a Revista News (2018), este afastamento físico da escola pode aumentar ainda mais a incidência do *homeschooling*, ou seja, os pais vão precisar buscar alternativas para que seus filhos não deixem de estudar e por isso, vão acabar optando pela educação doméstica. Ele afirma que a prática é legalizada em todo o território americano e dentre os motivos pela adesão, está a atividade migratória.

Segundo Ray (2016), atualmente existem mais de 2,3 milhões de pessoas que foram educadas em casa nos Estados Unidos e até o ano de 2010 em torno de 2 milhões de crianças entre 5 e 18 anos receberam a educação domiciliar e o número tem crescido entre 2 a 8% todos os anos.

Segundo Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 encontramos no artigo 26, no inciso 1 e 2, a seguinte frase:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades

fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DUDH, 1948)

Assim, se faz necessário compreender que é direito inerente a todo aquele que pertence a raça humano o acesso ao desenvolvimento total da sua personalidade, independente da sua raça, origem ou religião. Segundo a Declaração, se faz ainda necessário a promoção da paz em atos que promovam a liberdade e o convívio entre todos os seres humanos.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa qualitativa realizada e dos dados obtidos através desta, pode-se concluir que embora o ensino domiciliar tem crescido não somente no Brasil e em todo o mundo, existem muitas questões que devem ser avaliadas para um posicionamento a respeito da questão. O *homeschooling* não é somente uma abordagem prática de ensino, é uma questão que envolve, principalmente no Brasil, políticas públicas e diversas questões sociais que tange a temática.

A educação domiciliar embora almejada por muitos, pode se tornar veículo de propagação para práticas discriminatórias e excludentes que proporcionarão ainda mais a marginalização aos menos favorecidos socialmente. Os estudos apontaram que no Brasil, são as famílias mais privilegiadas financeiramente e socialmente que conseguiram aderir ao sistema de ensino, ainda ilegal no país. Além disto, foi contatado que nos Estados Unidos, por exemplo, o sistema educacional tem sido utilizado como um meio alternativo para imigrantes que estão à margem da sociedade e que não podem estudar em escolas tradicionais por medo da deportação.

Assim, não se trata somente de uma questão política tão pouco ideológica, mas uma questão social e econômica. O Brasil ainda tem políticas públicas primitivas o suficiente para que a prática se torne em longo prazo, sinônimo de desigualdade e retrocesso, visto que atualmente, o país encontra-se em uma profunda crise econômica, política e social.

REFERÊNCIAS

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **ED no Brasil**. Brasília: Distrito Federal, 2019. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>>. Acesso em: 28 mai.2020

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil: Um desafio à escola?** Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2013.

BARBOSA, L. M. R.; OLIVEIRA, R. L. P. de. **Apresentação do dossiê: homeschooling e o direito à educação**. Pro-Posições, Campinas, v. 28, n. 2, p. 15 - 20, maio/ago. 2017

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF n. 135, p.13563, 16 jul. 1990.

CARNEIRO, Rafael. **Mais de 1 milhão de brasileiros vivem nos EUA**. Época Negócios. 2018.

Disponível:<<https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/08>>. Acesso em: 28 mai.2020

CRESCER. Homeschooling: **Brasil já tem 6 mil crianças sendo educadas em casa: Número de famílias que aderiram ao modelo dobrou em um ano**. 2017. Disponível em: . Acesso em: 28 mai.2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423_por>. Acesso em: 28 mai.2020.

DONNELLY, Mike. **German Family Pleads for Help from Human Rights Court**. 2017. Disponível em:<<https://hslda.org/post/wunderlichs>>. Acesso em: 20 mai.2020.

ECA, Estatuto da Criança. "do Adolescente." **Direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: *Imprensa Oficial do Estado* (1993).

GHEC. (8-12 de março de 2016). **Educação domiciliar: um direito**. Global Home Education Conference-2016, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Imigrantes com filhos na escolas, temem deportação. Revista News, 2018. Disponível em: <<https://revistanews.com.br/2018/12/07/imigrantes-com-filhos-na-escola-temem-a-deportacao-nos-eua/>>. Acesso em: 20 mai.2020.

INDEPENDENT. **Homeschooling is the smartest way to teach kids in the 21st century.** 2017. Disponível em:<https://www.independent.co.uk/life-style>. Acesso em: 27 mai.2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2005.

PFROMM NETO, Samuel. **Psicologia da aprendizagem e do ensino.** [S.l: s.n.], 1987..

PRADO, Caroline do. **Educação domiciliar ganha força no Brasil e busca legalização.** 2016. Disponível em: . Acesso em: 28 mai.2020

RAY, Brian D.. **RESEARCH FACTS ON HOMESCHOOLING.** 2016. Disponível em: <https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>. Acesso em: 25 mai.2020

ROTHBARD, Murray N.. **Educação: Livre e Obrigatória.** Tradução: Filipe Rangel Celeti. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013. 64 p.

SEMIS, L. **14 perguntas e respostas.** Nova Escola, 11 fev. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15636>>. Acesso em: 28 mai.2020.

SILVA, M. (org.) Educação online: **teorias, práticas, legislação e formação corporativa.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

Teorias do Saber. Caldas, G. Gollos, J. Brasília. TV Câmara , 2019. Youtube. Acesso em: 29 mai.2020.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **“ESCOLA? NÃO, OBRIGADO”:** Um retrato da homeschooling no Brasil. 2012. 77 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: . Acesso em: 29 mai.2020..

INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA PROFESSORA SOBRE A EXPERIÊNCIA COM ALUNO AUTISTA

Bianca Caroline da Silva - FAAG¹
Marcia Regina dos Santos Correia - FAAG²
Eliane Moraes de Jesus Mani - FAAG³

RESUMO

O presente estudo apresenta uma abordagem histórica do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é a condição do ser humano por apresentar dificuldades na comunicação e interações sociais que são acentuadas quando este passa a frequentar o ambiente escolar. Tendo em vista que muitos professores são resistentes e possuem pouco conhecimento acerca dessa condição, o estudo teve como objetivo contribuir para a prática docente por meio da reflexão do relato de uma professora que atua na rede pública de ensino. Ainda os objetivos específicos foram: Destacar fundamentos e princípios sobre o TEA: Conhecer para ensinar; Articular práticas e estratégias para lidar com aluno TEA na sala de aula; Ser professora no contexto da inclusão escolar: um relato de experiência. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com levantamento de vários autores que discutem o tema e estudo de caso sobre a realidade de uma professora frente a inclusão escolar de crianças com TEA. De modo geral, os resultados mostraram que escola e professores são fundamentais para potencializar a inclusão no contexto escolar. Contudo conclui-se que todas as crianças têm direito a aprendizagem, e a escola precisa ser um ambiente para promoção do potencial de cada um. O professor além de ser dinâmico em suas práticas deve adotar uma postura da qual implica na relação com aluno TEA.

Palavras-chave: Educação; Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The present study presents a historical approach to Autistic Spectrum Disorder (ASD), it is the condition of the human being for presenting difficulties in communication and social interactions that are accentuated when he starts to attend the school environment. Considering that many teachers are resistant and have little knowledge about this condition, the study aimed to contribute to teaching practice by reflecting on the report of a teacher who works in the public school system. The

¹2 Graduanda em Pedagogia. E-mail: biancacarol_silva@mail.com

² Graduanda em Pedagogia. E-mail: marciacorreiamrs@gmail.com

³ Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutora 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.

specific objectives were also: To highlight fundamentals and principles about ASD: To know to teach; Articulate practices and strategies to deal with student ASD in the classroom; Being a teacher in the context of school inclusion: an experience report. The methodology consisted of a bibliographic research, with a survey of several authors who discuss the theme and a case study about the reality of a teacher in view of the school inclusion of children with ASD. In general, the results showed that school and teachers are fundamental to enhance inclusion in the school context. However, it is concluded that all children have the right to learning, and the school needs to be an environment to promote the potential of each one. The teacher, in addition to being dynamic in his practices, must adopt a posture that implies in the relationship with ASD student.

Keywords: *Education; School inclusion; Autistic Spectrum Disorder*

1. INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil a inclusão escolar é pautada por documentos legais como forma de garantir o acesso e a permanência dos alunos independentemente de qualquer condição social, política, cultural, biológica, cognitiva, étnica ou racial. Entre eles encontra-se o artigo 205 e 206 da Constituição Federal que definem a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento e determinam a igualdade no acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Dessa forma, é responsabilidade da escola legitimar o que está na Constituição Federal Da República Federativa Do Brasil (1988) e dar possibilidades ao professor para promover o desenvolvimento do aluno.

São evidentes as dificuldades encontradas pelos professores no processo da inclusão educacional, principalmente quando o aluno apresenta condição de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Muitos professores são resistentes e possuem pouco conhecimento acerca dessa condição, o que acarreta em dificuldades para garantia de um processo educacional qualitativo, com a equidade necessária para a aprendizagem, socialização e pertencimento aos grupos sociais.

O autismo ou TEA, como é tecnicamente chamado, é uma condição de saúde caracterizada por prejuízos em três importantes áreas do desenvolvimento humano: habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem. Atualmente a ciência fala não só de um tipo de autismo, mas de muitos tipos diferentes, que se

manifestam de uma maneira única em cada pessoa (TISMOO, 2020).

Pensando nas condições que o aluno com TEA pode apresentar, quais os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam nos anos iniciais de educação básica em sala de aula? Será que os professores estão preparados para atender esses alunos com TEA?

Com base nesses questionamentos o estudo teve objetivo contribuir para a prática docente por meio da reflexão do relato de uma professora que atua na rede pública de ensino. Ainda os objetivos específicos foram: Destacar fundamentos e princípios sobre o TEA: Conhecer para ensinar; Articular práticas e estratégias para lidar com aluno TEA na sala de aula; Ser professora no contexto da inclusão escolar: um relato de experiência.

Justifica-se a importância desse estudo acerca do processo da inclusão escolar, uma oportunidade para o professor compreender que a inclusão é essencial para romper barreiras quando ele busca encontrar caminhos, alternativas, estratégias que podem favorecer o desenvolvimento da criança para que ela obtenha educação de qualidade. Uma vez que incluir é mais do que dar acesso, é garantir a permanência e a aprendizagem do aluno com TEA.

A abordagem metodológica consistiu em uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Lakatos e Marconi (2010), adota fases distintas das quais entre elas utiliza-se a compilação, ou seja, levantamento de vários autores que discutem o tema a fim de compor esse estudo. Ainda, em um Estudo de Caso com enfoque qualitativo sobre a realidade quanto a relação da professora frente a inclusão escolar do aluno com TEA na sala de aula comum.

Compreender e atender as necessidades educacionais especiais de alunos com TEA, demanda da escola e seus professores inúmeros esforços. Sobretudo, quanto a oferta de um ensino que possa ampliar oportunidades de desenvolvimento com aprendizagem significativa e relações sociais salutaras para a vida.

2. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS SOBRE O TEA: CONHECER PARA ENSINAR

A palavra autismo para Melo (2016), surgiu em 1908 nas definições relacionadas à esquizofrenia, quando ainda não se compreendia o que de fato tal comportamento sinalizava. Em 1943, Kanner e Asperger usaram a palavra autismo

para nomear suas teorias acerca do mesmo padrão comportamental das crianças observadas. Esses sujeitos apresentavam um discurso oral automático quando desenvolviam a linguagem, mostravam-se alheios aos processos de socialização e contato interpessoal (MACIEL; FILHO. 2009).

Desta feita, para abordar os fundamentos e princípios sobre o TEA, será indispensável citar esses dois teóricos que foram primordiais na trajetória do autismo, incluindo também alguns estudiosos que recentemente vem contribuindo para a história.

O austríaco psiquiatra Leo Kanner foi quem fez a primeira publicação sobre o autismo em 1943, *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*. Em seu estudo fez a observação de 11 crianças em extremo isolamento desde o início da vida, verificando que estas apresentavam sintomas e um desejo obsessivo pela preservação da rotina e considerou como um distúrbio inato denominando-as como “autistas”. (MARINHO; MERKLE, 2009, p. 3). Nessa perspectiva Kanner criou três grandes categorias para essas características observadas: inabilidade no relacionamento interpessoal; atraso na aquisição da fala; e dificuldades motoras. (BARBOSA, 2014)

Na década de 1950, Kanner percebeu outras características em comum em um grupo de crianças, bem como: “sérias dificuldades de contato com as pessoas; ideia fixa em manter os objetos e as situações sem variá-los; fisionomia inteligente; alterações na linguagem do tipo inversão pronominal, neologismos e metáforas” (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 18). Dessa forma Kanner resolveu então separar o autismo de esquizofrenia infantil, embora ainda o mantivesse no grupo das psicoses infantis (BARBOSA, 2014).

Logo, em 1956 Kanner em parceria com o psiquiatra infantil Eisenberg, constatou que tal síndrome poderia aparecer depois de algum tempo e de um desenvolvimento aparentemente normal da criança (BARBOSA, 2014).

Houve muita confusão sobre a natureza do autismo, e a crença mais comum era de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes. No entanto, nos anos 60, crescem as evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais. Kanner tentou se retratar e, mais tarde a teoria mostrou-se totalmente infundada (AUTISMO E REALIDADE, 2020).

Bosa (2002), cita que em 1944, o psiquiatra Asperger baseou-se nas pesquisas de Kanner para fazer publicação desse modo:

Levantando, sobretudo, “características mais amplas que as de Leo Kanner, incluindo casos envolvendo comprometimento orgânico”. Asperger chama atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de significado e caracterizados por estereotípias, da fala que se apresentava sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona, e a forma inapropriada de se aproximar das pessoas, e em alguns casos, apresentação de ausência de contato visual e interação social entre portadores do transtorno e seu círculo familiar (pais, irmãos, tios, primos, avós entre outros). (BOSA, 2002, p. 25).

Porém, Asperger chamou atenção para o fato de que há ocorrência preferencialmente em meninos por apresentarem falta de empatia, dificuldade em fazer amizades e fixação em movimentos repetitivos. Essas crianças eram chamadas como pequenos professores em função de discursar detalhadamente um assunto (AUTISMO E REALIDADE, 2020).

Na década de 1980 seu nome foi reconhecido como um dos pioneiros no estudo do autismo. A Síndrome de Asperger deve seu nome a ele (VOLKMAR; HUBNER; HALPERN, 2013).

De acordo com Benini e Castanha (2016) atualmente com o aumento dos casos de quadros autísticos, vários pesquisadores e estudiosos do mundo inteiro vêm se mobilizando em busca de respostas para tais comportamentos. Percebe-se que é crescente o reconhecimento sobre a importância dos métodos de intervenção precoce e o início da socialização em ambiente escolar. Nos últimos anos houve um crescimento considerável de crianças e jovens com TEA, frequentando as escolas comuns, este aumento, se deve a instituição de leis e políticas públicas, fruto também da luta incansável de pais e familiares pelos direitos da pessoa com deficiência na sociedade (BENINI; CASTANHA, 2016).

De acordo com Victor (2009) na década de 1990 a educação brasileira passa a apropriar-se da inclusão em virtude a Declaração Mundial de Educação para Todos e também por ser signatário da Declaração de Salamanca.

Existe um hall legislativo que trata sobre a inclusão educacional que segundo Vidigal e Mani (2018), movimentos internacionais partindo de princípios inclusivos influenciaram elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essa Declaração de Salamanca, “estabeleceu diretrizes para que todos os alunos tenham oportunidades igualitárias de acesso, permanência e aprendizagem em espaço comum, sem que haja a diferenciação de tipo de ensino ou tipo de escola, com base

nas diferenças humanas” (VIDIGAL; MANI, 2018 p. 364). Para Vidigal e Mani (2018), essa foi a trajetória que conduziu a inclusão educacional nos dias de hoje.

Para Baptista e Bosa (2002) a Educação Especial foi contemplada dentro da legislação Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e isso foi um marco significativo na história da Educação Especial, pois, foi concebida como modalidade de ensino destinada a pessoas com deficiência em instituições de ensino regular.

Para Fink (2018) as leis que foram implantadas para reger os métodos e formas para o ideal da inclusão educacional no Brasil, impulsionaram transformações significativas no contexto escolar, bem como a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) a lei LDB, que em seu contexto determina que a educação abranja os processos de formação desenvolvidos no âmbito familiar, social, educacional, por meio de manifestações culturais, dentre outros. Assim, entende-se que todo o cidadão brasileiro sem distinção possui direito a sua formação como um todo (BRASIL, 1996).

Ainda de acordo com a LDB, cabe ao sistema de ensino disponibilizar um currículo, com métodos, recursos e organizações específicas para atender as particularidades dos alunos com necessidades especiais desde a educação infantil. Assim enfatiza a formação adequada dos professores para integrar com alunos do ensino comum e incentivar o desenvolvimento desses alunos (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, “o simples fato do aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito” (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329).

Recentemente, a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, prevendo o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e atendimento por profissionais capacitados a desenvolver atividades com vistas à inclusão. De acordo com este novo ordenamento, o aluno com autismo tem garantido o seu direito de estar na escola e ter atendimento por profissionais preparados como preconiza a legislação.

Atualmente, o Autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social e

aprendizado (MELLO, 2007, p. 16).

3. PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM ALUNO TEA NA SALA DE AULA

Para dar início as práticas e estratégias para lidar com o aluno TEA, é importante esclarecer que muitos estudos contribuíram para educação com a teoria da aprendizagem. Orrú (2012) destaca entre elas as contribuições de Vygotsky e a abordagem histórica cultural para a compreensão do papel da escola e a ação mediadora do professor têm na aprendizagem, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação de conceitos.

A abordagem vygotskyana ressalta a interação humana precisamente como contribuição no desenvolvimento do sujeito. As capacidades psicológicas se constituem a partir da interação com a cultura e com os pares. Segundo Vygotsky(2010):

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau (Vygotsky, 2010, p.16).

Logo, Orrú (2012) aponta na teoria de Vygotsky a zona de desenvolvimento proximal como: “A capacidade de resolução de problemas, a partir do auxílio de outras pessoas que se encontram mais possibilitadas, indicando que poderá a ser autônoma no porvir quando o seu nível de desenvolvimento permitir” (ORRÚ, 2012, p. 97).

Segundo Costa et al. (2018), a educação inclusiva é um desafio para os professores que recebem na sala de aula o aluno autista, eles não têm conhecimento das estratégias de como trabalhar com este aluno, estando despreparados para desenvolver atividades, desconhecem ações pedagógicas, principalmente com o diagnóstico de autismo que envolvem várias patologias, pois estes apresentam dificuldades no ambiente escolar.

“A pessoa com TEA pode também apresentar dificuldades de organização, planejamento e compreensão de conceitos abstratos, podem ainda, apresentar

interesses restritos, como por exemplo, apego a objetos ou interesses específicos” (BENINI; CASTANHA, 2016, p. 8).

Diante exposto, para Belizário Filho e Ferreira (2010), com a inclusão escolar, amplia-se as possibilidades de vivências durante a infância, por meio da mediação entre convívio social e escola, obtendo resultados positivos, bem como o desenvolvimento das funções cognitivas.

Para Coll et al. (2004), o sistema educacional deve levar em consideração outros fatores que constituem uma orientação educativa apropriada para o TEA, não depende só do professor, mas de todo o contexto escolar:

1. São preferíveis as escolas de pequeno porte e número baixo de alunos, que não exijam interações de grande complexidade.
2. São preferíveis as escolas estruturadas, com estilos didáticos mais diretivos e formas de organização que tornem possível as atividades escolares.
3. Tem que ter fundamentalmente compromisso efetivo do conjunto de professores e dos professores concretos que atendam a criança com Transtorno Espectro do Autismo.
4. É necessário a escola ter recursos complementares e especialmente psicopedagogas (os) com funções de orientação e de logopedia.
5. É importante também proporcionar pistas aos colegas da criança autista para que haja compreensão e apoio de suas aprendizagens e relações. (Coll et al, 2004,p. 31).

Coll et al (2004) ressalta que para uma aprendizagem de sucesso, é importante cumprir regras como: incentivar sempre a criança, apresentar as atividades de forma clara de acordo com as condições e a capacidade dela, desenvolver procedimentos de mediação e proporcionar reforçadores contingentes, imediatos e potentes.

Para Brito (2017) as práticas pedagógicas poderão ser utilizadas para promover o desenvolvimento do aluno com TEA:

- O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos.
- A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas. Não é necessário ler exatamente o que está escrito, você pode adaptar para algo que seja do interesse da criança.

- O uso de jogos, brincadeiras e atividades que incentivam a atenção compartilhada e simbolização são muito importantes. Você pode usar bonecos, “bichinhos” de pelúcia e outros brinquedos para dar banho, fazer “comidinha”, dividir o lanche, fazer um passeio e imitar outras situações do cotidiano.
- Brincadeiras simples com bolinhas de sabão e cócegas podem proporcionar situações muito importantes em relação ao contato visual, atenção compartilhada e habilidades sociais, por exemplo.
- Faça atividades motoras que também incentivem o compartilhamento das situações como jogo de boliche, basquete, futebol, jogar bola um para o outro ou jogar para o alto e pegar, sempre mostrando como essas situações podem ser prazerosas.
- Você pode usar fantasias, capas e chapéus de personagens de desenhos ou filmes que a criança goste para compartilhar situações prazerosas (BRITO, 2017 p. 23 e 24).

Brito (2017) não menciona somente práticas, mas também oferece dicas para os professores adotarem uma postura de como lidar com o aluno TEA:

- O uso de determinados recursos comunicativos pode facilitar o processamento da informação e conseqüentemente a resposta e aprendizagem da criança, como por exemplo, empregar frases objetivas e curtas, evitar uso de muitas metáforas, palavras e expressões de duplo sentido. Em situações específicas pode-se buscar desenvolver habilidades com metáforas, por exemplo, mas de modo geral quando se trata de outras situações evitar o uso pode auxiliar na compreensão.
- Ajude a criança a compreender as brincadeiras sempre explicando antecipadamente o que vai acontecer com frases curtas e diretas (com objetivos explícitos).
- Quando fizer uma pergunta ou disser algo para a criança tenha paciência, aguarde e permita que a criança pense (tenha um tempo maior para processar a informação) antes de responder.
- Incentive a criança a chamar outras pessoas pelo nome. Por exemplo: a professora e os amiguinhos mais próximos.
- Busque oportunidades para elogiar a criança. Ensine e elogie formas adequadas de se comunicar, compartilhar, esperar, etc.
- O uso de recursos visuais também é sistematicamente destacado quando o assunto é intervenção nos TEA. A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc.
- Promova situações que incentivem a convivência com outras crianças ou pessoas da mesma faixa etária. Na escola a criança pode sentar-se próxima ao professor e ao lado de outras crianças “comunicativas” que auxiliem na interação social. Sempre propiciar situações de trabalho em grupo, observando como a criança se comporta e sempre buscando favorecer a

interação dele com os outros alunos. Os pais podem convidar colegas da escola para um lanche divertido em sua casa ou situações similares. (BRITO, 2017 p. 21, 22, 23 e 25).

Logo Rosa (2005), afirma que “a educação inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas” (ROSA, 2005, p.12).

Nesse contexto, para Rosa (2005), o trabalho do professor envolve comprometimento na construção do conhecimento, desde que ele seja dinâmico em suas práticas pedagógicas e capaz de acreditar no potencial do seu aluno.

Para tanto Costa et al. (2018), afirmam que a formação do professor é essencial para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, com capacitação dos docentes articulando propostas pedagógicas para que estes alunos possam aprender no seu ritmo e interagir na escola. Tornando-se assim o principal sujeito no processo ensino-aprendizagem.

4 SER PROFESSORA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para concretizar o estudo foi necessário buscar na prática o relato de uma professora que vivencia a inclusão escolar, que servirá como suporte para reflexão.

A professora atua em sala de aula comum, no ensino público no interior do estado de São Paulo. O contato foi feito via telefonema do qual foi agendado um encontro onde a mesma teve a oportunidade de expressar livremente sua prática com aluno na condição TEA. Para fins de sua identificação foi utilizado nome fictício denominado Bernadete. A formação da professora inicial é pedagogia com especialização em Educação Especial, ainda a mesma conta com uma atuação por volta 15 anos de experiência.

Os trechos que estão apontados entre aspas representam a relato fidedigno da fala da professora.

Bernadete em seu relato pontuou que ao receber um aluno autista em sua sala, sentiu-se “despreparada, perdida e com medo. Pois era algo novo que com o tempo fui me adaptando”. Sua relação com a família “é boa sem nenhuma intercorrência , a

mãe do aluno é solteira, não alfabetizada e de família bem humilde”.

A professora contou-nos ainda “por parte da escola não tive apoio, mas por meio da matrícula do aluno a Secretaria da Educação disponibilizou uma professora auxiliar de educação especial para o aluno”. Afirmou que a relação da criança com as outras pessoas da escola “era tranquila. Todos da equipe escolar mantem comunicação com o aluno”.

Bernadete expressou que suas práticas de ensino adotadas “era por meio do trabalho colaborativo com a professora auxiliar de Educação Especial, onde a professora de Educação Especial pegava meu plano de aula para fazer as adaptações necessárias para que o aluno pudesse desenvolver suas tarefas”.

Relatou que “o relacionamento das crianças com o aluno TEA, era por meio de incentivos e práticas para sempre buscarem contato levando o aluno sentir-se parte do grupo”. Essas práticas foram relevantes porque favoreceram a participação e aprendizagem do aluno com TEA.

Enfim, finalizou com seus questionamentos, tentando buscar respostas “Por que a secretaria de educação não dá formação continuada para nós do ensino comum? Por que estas formações são dadas somente aos professores auxiliar de educação especial?”.

Analisando o relato da professora Bernadete, observa-se que o despreparo foi o foco principal em lidar com a inclusão, já que esse foi o primeiro fator apontado por ela. Perante essa realidade verifica-se que atualmente ainda há insegurança dos professores em receber o aluno TEA. Uma vez que se considera importante a participação da família junto a escola, que no caso da professora citada apresentou não ter sucesso pelo fato da mãe ser sozinha e sem instrução.

Outro ponto a ser discutido é com relação a falta de apoio por parte da escola deixando claro que esta não se mobilizou para dar suporte necessário a professora. O único recurso disponibilizado foi a professora auxiliar de educação especial pela secretaria municipal. Dessa forma, entende-se que a inclusão envolve todos no contexto escolar.

Destaca-se como ponto positivo quando a professora relata o trabalho colaborativo com a professora auxiliar de Educação Especial, onde esta era responsável para os ajustes curriculares, facilitando a aprendizagem do aluno. Diante disso é visível a capacidade de ambas as professoras em olhar e compreender o aluno autista.

Um dos aspectos que a professora demonstrou estar envolvida no processo, foi quando ela mencionou desenvolver práticas que incentivam os outros alunos a interagir com o aluno TEA, para que este sinta-se parte do grupo. Isso mostra que a professora mesmo sem apoio adotou uma postura inclusiva.

Pressupõem-se que as questões levantadas pela professora possam despertar que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum seja importante. Que segundo Pelin (2013) potencializa os aspectos na relação entre a escola e a comunidade, que estabelecem limites, benefícios em conscientizar sobre a realidade da comunidade frente a inclusão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe o primeiro resultado produzido pela ação investigatória realizada com base na tentativa de compreender como acontece a inclusão do aluno TEA no ensino comum. Por meio da reflexão do relato da professora percebe-se que realidade atual da inclusão no contexto escolar está distante de ser a ideal, porque não basta só garantir o acesso e a permanência, mas também subsidiar os processos de ensino para que os objetivos da inclusão sejam alcançados.

Após análise dos autores Kanner e Asperger, nota-se que as características identificadas por eles, atualmente colaboram com o diagnóstico do TEA. Características essas relacionados ao comprometimento social no comportamento das crianças por negarem o contato físico e a não compreensão dos padrões de reciprocidade.

Fica claro que prática pedagógica com o aluno autista exige do professor uma organização do seu trabalho, mas será na ação pedagógica que a aprendizagem se tornará efetiva, quando este adotar uma postura inclusiva para lidar com seu aluno TEA, dessa forma estará desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a plena participação de todos no processo educativo.

Todas as crianças têm que ter direito a aprendizagem e a escola precisa ser um ambiente harmonioso que promova o potencial de todos os alunos. Para tanto o professor precisa ser conhecedor de práticas, estratégias e ter domínio de quais são as implicações do autismo, sobretudo no comportamento e na aprendizagem para encontrar caminhos para favorecer a aprendizagem da criança.

O relato da professora demonstra que há uma ausência de suporte dentro do

contexto escolar que implica na inclusão da criança com TEA. Isso vem afirmar a ideia de Pelin (2013) “Os educadores precisam ser flexíveis e abertos às inovações educacionais, buscando uma formação continuada com parcerias com as redes de ensino, que tem o dever de dispor de capacitação aos profissionais, qualificando-os para as novas propostas educacionais”(PELIN, 2013, p. 11).

Ao decorrer do estudo, evidenciou-se práticas e estratégias para lidar com aluno autista na sala de aula, para isso depende do professor, quando ele reconhece que é de sua competência buscar novos conhecimentos para sua atuação paralelamente com todo o sistema de ensino para tornar efetivo a inclusão escolar.

Assim, pesquisar esta temática foi de grande valia para o conhecimento sobre como lidar com aluno TEA na inclusão educacional. Ainda há muito a ser pensado, especificamente nos processos que envolvem o papel da escola e do professor para desenvolver um trabalho de qualidade.

A partir dessa realidade, amplia-se o campo de estudo para investigações de natureza interventiva acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

Em suma, espera-se que o estudo tenha contribuído com os professores que acreditam que é possível ensinar e aprender mesmo diante de tantos desafios que surgem no cotidiano. Dessa forma despertar interesses em buscar sempre inovações da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

Autismo e realidade. **O que é autismo?** São Paulo: Collabs, 2020. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BAPTISTA Claudio Roberto; BOSA, Cleonice at al. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenções. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Autismo. **Revista Educação Pública**, Brasil, 02 dez. 2014. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/40/autismo>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Lei art. 205, 206. promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei Berenice Piana. Lei nº 12.764/2012** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 27 abr. 2020.

BELISÁRIO FILHO, JOSÉ F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. **A Inclusão Do Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista Na Escola Comum: Desafios E Possibilidades.** 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/anton/Desktop/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de intervenção.** Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações, Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRITO, Maria Claudia. **Estratégias Práticas De Intervenção Nos Transtornos Do Espectro Do Autismo:** 5. estratégias práticas que podem ser utilizadas na intervenção dos transtornos do espectro do autismo. Sp: Saber Autismo, 2017. 32 p.

COLL, César et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004. 368 p.

COSTA, Shirley Maria Silva da et al. **Os Desafios Do Professor Diante Do Aluno Autista No Processo Da Aprendizagem Escolar.** In: V CONGRESSO CONEDU NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2018, CONEDU, 2018. p. 1-12.

FINK, Isabel Cristina. **AUTISMO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO.** 2018. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado-rio Grande do Sul, 2018. Cap.1.

HATTGE, Morgana Domênica, KLAUS, Viviane. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. **Revista Educação. Especial** | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>>. Acesso em 29 abr. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Editora Atlas, 7ª edição. 2010, São Paulo.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia Lucia B.. **Um Olhar Sobre O Autismo E Sua Especificação**. 2009.

MACIEL, Mariene Martins; FILHO, Argemiro de Paula Garcia. **Atendimento educacional específico Autismo**: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et alorgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <[http://www.ama.org.br/site/images/home/Downlod/ quiapratico.pdf](http://www.ama.org.br/site/images/home/Downlod/quiapratico.pdf)>. acesso em: 28 abr. 2020.

MELO, Carla Caroline Silva de. **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2016. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-rn, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/anton/Desktop/Estratégias%20pedagógicas%20direcionadas%20ao%20aluno%20com%20autismo%20no%20ensino%20fundamental_Artigo_2016.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

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

PELIN, Leonice. **ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. 2013. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2013. Cap. 1. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4458/1/MD_EDUMTE_2014_2_96.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

RODRIGUES, Janine Marta C.; SPENCER, Eric. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ROSA, C.C. **Os limites da Inclusão**. Revista Pátio. Porto Alegre, ano III, n. 32, p. 08- 12, nov. 2004/ jan. 2005.

TISMOO (São Paulo). **O que é autismo ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?**: Disponível em: <<https://tismoo.us/saude/o-que-e-autismo-ou-transtorno-do-espectro-do-autismo-tea/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2020.

VIDIGAL, Caroline Belei; MANI, Eliane Moraes de Jesus. **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**: desafios da inclusão escolar na perspectiva inclusiva. Agudos: Faag, 2018. 22 p. 22 f. Disponível em: <https://faag.com.br/inovacoes-disruptivas-novos-modelos-impactos-e-aplicacoes/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

VICTOR, Sonia Lopes. Sobre inclusão, **Formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil.**

Disponível em <http://anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2009/333.pdf>

Acesso em 28 de abr. 2020.

VOLKMAR, Fred, HUBNER, Martha, HALPERN, Ricardo. **National Autistic Society–Autism Speaks.** Disponível em:

<<http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-oautismo/historia-do-autismo/>>.

Acesso em 27 de abr de 2020.

VYGOTSKY, Lev Simionovich. Coleção educadores – MEC. Massagana. 2010.



NECESSIDADE DE FORMAÇÕES CONTINUADAS EM LIBRAS PARA A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE OUVINTE E ALUNOS COM SURDEZ PROFUNDA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE AGUDOS

**MARIANE DOS SANTOS OLIVEIRA¹
RENATA BIEM HENRIQUE²**

RESUMO

Este trabalho desenvolveu-se através de pesquisas bibliográficas, buscando caracterizar o aluno com surdez profunda, conceituá-lo e apresentar breve contexto histórico da Libras, seu ensino na graduação e a importância de formações continuadas para professores. Em uma pesquisa de campo, aplicou-se questionários para professores do 1º ao 5º ano de uma escola Municipal de Agudos, abordando o conhecimento dos professores sobre a Libras e se já trabalharam com alunos com surdez profunda. Posteriormente, analisou-se as respostas obtidas com o intuito de identificar se, para esses professores, há necessidade de formações continuadas para conseguirem uma interação significativa com os alunos surdos profundos.

Palavras chave: Surdez, LIBRAS, Formação, Interação.

¹ Mariane dos Santos Oliveira, Licenciatura em Pedagogia, FAAG.
omariane807@gmail.com

² Renata Biem Henrique, Mestre em Fonoaudiologia, FAAG.
renata.henrique@faag.com.br

ABSTRACT

This work was developed through bibliographic research, seeking to characterize the student with profound deafness, conceptualize him and present a brief historical context of Libras, its teaching at undergraduate and the importance of continuing education for teachers. In a field research, questionnaires were applied to teachers from the elementary of a municipal school in Agudos, addressing teachers' knowledge of Libras and whether they already worked with students with profound deafness. Subsequently, the responses obtained were analyzed in order to identify whether, for these teachers, there is a need for continued training to achieve meaningful interaction with profound deaf students.

Keywords: Deafness, LIBRAS, Formation, Interaction.

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa apresenta a Língua de Sinais utilizada por pessoas com perda auditiva profunda, identificando a necessidade dos professores adquirirem conhecimentos nessa área para atuarem com futuros alunos que fazem o uso da Libras.

Ao se deparar com uma sala heterogênea os desafios são maiores, principalmente quando há alunos com surdez profunda, os quais não conseguem fazer leituras labiais. Assim, segundo WITKOSKI (2009) "essa ideia é hiperestimada constituindo-se em um mito". Explica-se tal ideia através de um exemplo: se um professor pronunciar as palavras VACA e FACA sem emitir o som, fica muito difícil até mesmo para os ouvintes compreenderem a diferença entre ambas palavras por soarem muito parecidas sem a emissão da voz. Para o aluno surdo, a dificuldade torna-se duplicada, pois não tem uma noção do fonema que cada palavra possui e portanto necessita da comunicação via libras.

Desse modo, além do aluno surdo ter uma interação com professores especializados e intérpretes, precisam se comunicar também com o professor regente, e para que isso ocorra é imprescindível os conhecimentos em Libras.

Essa pesquisa se faz necessária pela notoriedade de futuras dificuldades na interação social entre professores regentes ouvintes e alunos com surdez profunda, os quais necessitam de uma maior comunicação. A realização da pesquisa trará esclarecimentos sobre a diferença que as contribuições adquiridas na formação continuada em Libras trazem a prática pedagógica do docente ouvinte.

Sobretudo, a pesquisa mostrará o quão importante é o estudo após a graduação do professor, trazendo benefícios para conseguir ultrapassar barreiras ao se deparar com alunos heterogêneos, bem como o papel do regente, que deve manter a igualdade total na sala de aula, fazendo com que a interação dentro do ambiente escolar alcance a todos.

A pesquisa iniciou-se a partir do problema gerador observado no decorrer de estágios realizado nesta mesma escola: em uma escola municipal de Agudos, os professores regentes ouvintes, sem a formação continuada em Libras, enfrentariam dificuldades na interação com alunos surdos profundos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais. Estes professores necessitam da formação continuada em Libras para a interação com o aluno surdo profundo?

Partindo então da hipótese que sim, que com a formação continuada em Libras, os professores regentes ouvintes estariam preparados para terem uma interação adequada com os alunos com surdez profunda. Foram aplicados questionários para identificar o que os professores já conheciam sobre a libras, se já trabalharam com um aluno surdo profundo e se já passaram por formações continuadas nessa área (ofertadas pelo poder público da cidade onde atua ou por vontade própria). Tendo como pergunta chave: "Nunca sabemos quando entrará um aluno surdo em nossa sala de aula. Você sente a necessidade de ter formação continuada em Libras para se capacitar e estar preparado para quando se deparar com essa situação?". Conseguindo assim, atingir o objetivo geral de identificar se, para eles, existe essa necessidade.

No primeiro capítulo, é descrito a importância da interação entre o aluno e professor. O segundo capítulo é direcionado a Libras, tratando sobre seu contexto histórico, caracterizando o aluno surdo profundo, abrangendo a Língua Brasileira de Sinais na graduação e o terceiro capítulo, fala sobre a importância de formações continuadas para professores.

Todo trabalho realizado permitiu observar que os professores tentam mostrar que procuram o melhor para seus alunos. Eles possuem opiniões sobre o tema, mas têm receio de expressá-las. Mesmo assim, as perguntas foram respondidas como esperado, possibilitando atingir o objetivo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Importância da Interação Entre Professor e Aluno

De acordo com VYGOTSKY, citado por BOCK; FURTADO E TEIXEIRA (2008) não há aprendizado sem a relação com outras pessoas.

Nesse contexto, é notória a melhora na vida acadêmica do aluno quando a interação entre ele e o professor é pacífica. Mello e Ribeiro (2004) complementam dizendo que "A interação social é origem/gênese da aquisição de aprendizagem".

Quando o aluno surdo é inserido no ambiente escolar regular, onde todos se comunicam verbalmente, é como se fosse um estrangeiro em nosso país: se sente perdido e não compreende nada.

O professor regente, como principal responsável da turma, deve fazer com que essa interação atenda a todos integralmente. De acordo com PLETTI (2013) "Um aluno vai se aproximar do professor na medida que isso for agradável para ele". Portanto, para que essa interação aconteça efetivamente

é imprescindível o conhecimento nas duas línguas: Português e Libras.

Todo aluno surdo possui o direito a inclusão e igualdade, como diz na Lei 13.146/15 em seu Art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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. (CARDOSO, 2002. P.1)

Ou seja, se todos os alunos regulares conseguem ter uma interação com o professor regente não seria viável essa interação do surdo somente com o intérprete.

Para ele sentir-se parte desse grupo, participando ativamente das atividades propostas, é necessário o conhecimento em Língua de Sinais por todos que fazem parte do convívio escolar. Caso contrário, a interação do surdo vai se limitar só com o intérprete, e o mesmo nem sempre está presente para fazer a mediação entre o surdo e o ouvinte. (DOMANOVSKI e VASSÃO, 2016. P.23)

Evidencia-se então, que é de suma importância que o professor adquira, através de formações continuadas, um conhecimento maior em LIBRAS.

2.2 Língua de Sinais

2.2.1 Contexto Histórico

Antigamente a comunidade surda era vista como pessoas de “outro mundo”. Eram rejeitados e por muito tempo sofreram até conseguirem seu verdadeiro reconhecimento. De acordo com GOLDFELD (2002) “A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV”.

Somente no século XVI, é possível observar os primeiros indícios da educação para surdos e a possibilidade da utilização da Língua de Sinais.

No Brasil, segundo GOLDFELD (2002), em 1855 foi iniciado um trabalho para a educação de surdos com o auxílio de bolsa paga pelo governo e em 1857 foi fundado, o que atualmente é conhecido como INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos). Aqui, já se usava a Língua Brasileira de Sinais.

2.2.2 Características do aluno surdo profundo

Segundo CARDOSO, RODRIGUES e BACHION (2006), “É considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum.” Deste modo, de acordo com o Livro “Saberes e Práticas da Inclusão”, disponibilizado pelo

MEC, existem cinco classificações para a surdez: Leve, Moderada, Severa, Acentuada e Profunda. Aqui será destacado a Surdez Profunda:

Surdez profunda – acima de 91 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando. (GOMES, 2006. P.17)

O aluno com surdez profunda dificilmente terá o desenvolvimento da fala, respondendo apenas a ruídos estrondosos, os quais serão percebidos como uma vibração.

Segundo CARDOSO, RODRIGUES e BACHION (2006) "Para que ocorra a comunicação, é necessário compreender e ser compreendido", portanto, a LIBRAS é o principal meio para que sua comunicação seja efetiva. Assim, na sala de aula ele não perceberá e não corresponderá aos sons da voz do professor e dos demais envolvidos.

Deste modo, o professor regente ouvinte só conseguirá uma comunicação com esse aluno através da Língua Brasileira de Sinais, e sem a formação continuada enfrentará desafios, passando toda sua responsabilidade para o intérprete.

2.2.3 Língua Brasileira de Sinais na graduação

A obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de graduação deu-se a partir de 2002, através da Lei 10.436, que diz em seu Art. 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação (...) do ensino da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, conforme legislação vigente. (CARDOSO,2002. Art. 4)

A partir dessa Lei, é possível observar a relevância que a LIBRAS possui nos cursos de graduação, impreterivelmente, nos relacionados à educação. Vale ressaltar que, essa lei entrou em vigor no ano de 2002, portanto a maioria dos professores formados antes dessa data não possui o conhecimento em Libras, aumentando a necessidade de buscarmos por uma formação continuada.

2.3 Importância Da Formação Continuada

Ao falar-se em educação, logo já pensa em estudos continuados sempre.

De acordo com a realidade dos alunos atuais, e obviamente refletindo sobre os futuros alunos, somente com o conhecimento adquirido na graduação

não é possível acompanhá-los e oferecer propostas de aprendizagens compatíveis a seus interesses. Neste contexto, SILVA e OLIVEIRA (2014) dizem que “Há nesse contexto contemporâneo, a necessidade da atualização constante de informação e busca de novos conhecimentos por parte dos profissionais. ”

Entretanto, muitas vezes o professor por estar atuando na área há muito tempo, acredita que não há necessidade de dar continuidade em seus estudos.

No Brasil há a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de graduação, porém o que é apresentado nessa modalidade de graduação, torna-se somente aprendizado dispersos, ou seja, aprende-se sinais individualizados, sem possuir, no final, a capacidade de se comunicar efetivamente com o aluno surdo.

Quando o professor procura uma formação continuada em Libras, está, conseqüentemente, buscando o melhor para seus futuros alunos, ciente de que estará promovendo a igualdade.

Ainda em virtude da formação continuada, o professor pode, através dela, refletir sobre sua prática pedagógica e inserir conhecimentos mais avançados para que haja mudanças significativas. Deste modo nota-se que

A formação continuada de professores é importante, pois amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, leva a auto-avaliação fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos(...). (SILVA e OLIVEIRA,2015. P.75)

Todos os professores sabem que a cada ano os alunos são diferentes e a possibilidade de ter um aluno surdo é cada vez maior. Por isso, ao procurar uma continuação para seus estudos, o professor está se prevenindo e se capacitando para promover o melhor aos seus alunos, afinal, sabe-se que a entrada de novos alunos é imprevisível e o professor precisa ter autonomia para chegar na sala de aula e conseguir interagir com todos. Ou seja, ele está otimizando o tempo para que, quando esse aluno chegar, não precise passar por frustrações e improvisos.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Com o intuito de complementar os estudos sobre a formação do professor em Libras, especificamente sobre uma escola Municipal de Agudos, esta pesquisa tem como abordagem o método dedutivo, que resultará em uma conclusão baseada na razão lógica.

Método racionalista, que pressupõe a razão com a única forma de chegar ao conhecimento verdadeiro; utiliza uma cadeia de raciocínio descendente, da análise geral para a particular, até a conclusão; utiliza o silogismo: de duas premissas retira-se uma terceira logicamente decorrente. (ALMEIDA, [S.I]. P.1)

Esta pesquisa é advinda de pesquisas bibliográficas e uma pesquisa de campo qualitativa, pois não é possível quantificar as necessidades de formações continuadas.

A partir das observações já adquiridas e demais informações coletadas ao longo da pesquisa, é possível perceber que os professores dessa escola são retraídos quando o assunto é relacionado à eles. Mesmo sendo uma escola Municipal e todos eles serem professores concursados da rede, o receio de dizer a verdade, mesmo reconhecendo que pesquisas como esta servem somente para elevar seus níveis de conhecimento e possibilitar a abertura de caminhos para oferecer um serviço mais significativo, a maioria prefere não se explicar muito respondendo somente o que se pergunta, demonstrando muito desconforto ao falar de seus conhecimentos.

É visível qual a realidade deles em sala de aula em relação a interação social e qual seria, se, um dia chegarem na sala de aula e se deparem com um aluno surdo profundo.

Foram distribuídos 20 questionários, mas somente 11 responderam, sendo eles professores atuantes do 1º ao 4º ano. Os professores dos 5º anos ficaram de entregar depois, mas não obtive sucesso no combinado.

Para distribuir os questionários, foi escolhido um dia de HTPC, pois conforme combinado com a diretora da escola, todos os professores estariam presentes e seria mais fácil a obtenção da participação dos mesmos. Mas, uma situação deixou inquietações muito grandes: Ficou nítido que ao ver que seriam interrogados para um trabalho de graduação, a maioria dos professores preferiram fazer outras coisas longe do local onde seria feita a coleta das respostas dos questionários, ou até mesmo passavam reto sem nem ouvir sobre o que realmente aquilo se tratava. Quando estes mesmos chegaram ao local, pegaram o questionário com muito desconforto, sem dizer uma palavra. Exceto 3 professoras, que mesmo mostrando receio em responder, dialogaram sobre o tema e responderam prontamente.

Diante do exposto, surgiram algumas inquietações: Se professores concursados da rede Municipal, ficaram totalmente incomodados para simplesmente responder um questionário, será que a realidade de suas aulas são condizentes com o que está no papel? Por que tanta dificuldade em responder algo que sabiam que poderia ser uma porta para uma melhora nos estudos oferecidos pela escola e/ou rede Municipal para eles mesmos? Por que afirmarem que são professores que buscam o melhor aos alunos, se não colocam para a própria qualificação de seu serviço?. Ficam essas indagações para reflexões.

Junto com os questionários foram distribuídos os Termos de Consentimento, em que oferecia o direito de assinarem a participarem voluntariamente, sem nenhum tipo de pressão ou retribuição financeira.

3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com o apoio de questionários com 6 questões cada, sendo elas todas de abordagem qualitativa, sendo elas sobre o trabalho com aluno surdo profundo, formações continuadas, importância da interação entre aluno e professor e a necessidade dessas formações.

3.2 Local de Pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores em uma escola de Ensino Fundamental Municipal de agudos. Para responder os questionários, a preferência foi de responderem na escola mesmo e devolverem no mesmo dia, porém alguns levaram embora, implicando no não devolvimento dos questionários respondidos.

3.3 Participantes

Os participantes eram professores de Educação Básica, atuantes do 1º ao 5º ano, todos eles com um tempo considerável de trabalho com sala de aula.

Respeitando a integridade e identidade pessoal de cada professor, foram distribuídos os Termos de Consentimento, contendo a assinatura da pesquisadora e dos participantes, mostrando que, não seria revelado nome, idade e o nome da escola onde trabalham, sendo revelado apenas os anos das turmas em que atuam.

3.4 Análise dos Questionários

Para essa análise, são consideradas as respostas obtidas nos questionários que serão analisadas qualitativamente, estabelecendo uma relação entre as informações advindas das pesquisas bibliográficas e as próprias respostas dos professores. Abaixo, seguem as análises realizadas de cada questão que contemplam os questionários:

Questão 1. Você já trabalhou com aluno surdo profundo?

Nessa questão, 10 professores responderam que nunca trabalharam com aluno surdo profundo, somente 1 professor disse que sim.

Questão 2. Qual o seu grau de conhecimento em Libras?

Aqui, 4 professores responderam que não possuem nenhum conhecimento em Libras. Portanto, 7 professores disseram que possuem nível básico em Libras.

Questão 3. A) Você já passou por uma formação continuada em Libras por conta própria?

B) O poder público da cidade onde você atua como professor já ofereceu uma formação continuada em Libras?

Para ambas as perguntas, os professores responderam que nunca passaram por uma formação por conta própria e o poder público da escola onde trabalha também nunca ofereceu.

Na questão A, houve 2 exceções: Dois professores responderam que sim, já fizeram uma formação por conta própria, um professor justificou dizendo que possui o conhecimento básico através da graduação e o outro, porque também atua na rede Municipal de Bauru, onde é oferecida formação na área da Libras.

Questão 4. Você acha que a interação entre aluno e professor é importante?

Todos os professores responderam que sim, para eles, a interação entre aluno e professor é imprescindível para o aprendizado.

Seguem as justificativas:

- Professor 1 (1º ano): "Para que a aprendizagem do aluno seja efetiva e de qualidade deve haver AFETIVIDADE".
- Professor 2 (1º ano): "Sem a interação não há como acontecer interação e transmissão de conhecimento".
- Professor 3 (1º ano): "Não há aprendizagem sem mediação por parte do professor e este processo só acontece por meio da interação entre professor e aluno".
- Professor 4 (2º ano): "Sim, mas necessitamos de uma capacitação eficaz-não estes cursinhos no qual não se abre muitas oportunidades vagos!"
- Professor 5 (2º ano): Não justificou.
- Professor 6 (3º ano): "Na interação entre aluno e professor ocorre constantemente a aprendizagem, sem essa interação não é possível ocorrer as trocas de experiências, o diálogo, as relações, afetividade, etc."
- Professor 7 (3º e 4º ano): "Se não existe empatia entre professor e aluno, o ensino/aprendizagem é dificultado."
- Professor 8 (4º ano): "É essencial a interação para o aprendizado."

- Professor 9 (1º e 5º e EJA)- "É através das interações que o desenvolvimento acontece de forma integral."
- Professor 10 (4º ano): "Com certeza, a partir dela que nos conectamos com o aprendizado do aluno e professor."
- Professor 11 (4º ano): "Sem essa interação, o rendimento não flui."

Conforme as justificativas dadas pelos professores é possível observar que os mesmos possuem o conhecimento de que realmente a interação entre professor e aluno é a base para o aprendizado dos alunos.

Como abordado no capítulo 1 desta pesquisa, VYGOTSKY, citado por BOCK; FURTADO E TEIXEIRA (2008), nos diz que não é possível aprender e compreender sem a relação com outras pessoas. Desse modo, Mello e Ribeiro (2004) complementam dizendo que essa interação é a gênese da aprendizagem. Para tanto, é importante ressaltar novamente que, para que ocorra resultados satisfatórios essa interação deve acontecer adequadamente.

PLETTI (2013) nos aponta que, o aluno somente se aproximará de seu professor se isso trouxer um conforto à ele, ou seja, quanto mais agradável for a interação com o professor, mais acontecerá essa aproximação. Sabe-se que, se a interação entre professor e aluno for adequada, logo, ela estará o mais próximo possível de ser agradável ao aluno.

O fato dos professores reconhecerem que a interação entre professor e aluno é imprescindível, já é o primeiro passo para que comecem a refletir sobre todos os alunos, mais precisamente, sobre os que necessitam de adequações especiais em todas as esferas do âmbito escolar. Refletir que sua interação pode ser adequada também com o aluno com surdez profunda e atingir os objetivos esperados.

Questão 5. Se chegasse um aluno surdo em sua sala de aula hoje, você saberia como interagir com ele?

Todos os professores responderam que não saberiam interagir ao se depararem com um aluno com surdez profunda, mesmo aqueles que disseram que possuem conhecimento básico em Libras afirmaram que não saberiam como agir diante essa situação.

De acordo com o tema abordado no capítulo 2. desta pesquisa, quando o estudante se propõe a adentrar-se no mundo da educação está se sujeitando a estudar para o resto de sua vida. Em todos os contextos, o professor perceberá que os conhecimentos adquiridos na graduação não foram o suficientes, portanto, sempre buscará novos conhecimentos através de formações continuadas para aumentar seu conhecimento sobre determinado assunto.

Quando falamos em surdez profunda não é diferente. Os professores formados mais recentemente tiveram conhecimento de sinais da LIBRAS na graduação, mas não é possível formular frases e ter diálogos com alguém com surdez profunda.

Ainda de acordo com o capítulo 2.3, SILVA e OLIVEIRA (2015), citados no capítulo 2.4 desta pesquisa:

A formação continuada de professores é importante, pois amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, leva a auto-avaliação fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos(...). (SILVA e OLIVEIRA,2015. P.75)

Para aqueles professores que realmente querem fazer a diferença e proporcionar momentos de igualdade em sua sala de aula, é através de formações continuadas que atingirão seus objetivos. É através dela que o educador consegue estar atualizado e proporcionar momentos significativos de interação e aprendizagem, momentos estes que devem atingir e serem adequados a todos os alunos.

Questão 6. Nunca sabemos quando entrará um aluno surdo em nossa sala de aula. Você sente a necessidade ter formação continuada em Libras para se capacitar e estar preparado para quando se deparar com essa situação?

Essa questão foi a chave para o objetivo final que era identificar se há essa necessidade ou não.

Dentre os participantes, 10 professores responderam que sim. A maioria não justificou a resposta, mas dentre os que justificaram, foi ressaltado, segundo eles, que essa formação é muito importante porque realmente nunca se sabe quando o professor passará por essa situação, porém acham difícil a oferta do curso tanto pela rede municipal quanto por uma instituição (parceria). Também foi elencado que faltam investimentos nessa área por parte das autoridades e que isso só seria útil quando chegasse o aluno surdo profundo a sua sala de aula.

Apenas 1 professor disse que não está preparado e que no momento não irá fazer uma formação continuada nesse aspecto.

O primeiro passo para atingir um objetivo é o reconhecimento da necessidade que se tem de aprender mais sobre ele.

O professor regente ouvinte deve ter a consciência de que a responsabilidade dos alunos, inclusive dos alunos com surdez profunda, é toda dele. Portanto, é de suma importância procurar meios para aumentar seus estudos e estar preparado para se interagir adequadamente com esses alunos.

Assim como os professores se interagem com outros alunos, deve ser exatamente igual com os alunos com surdez profunda. Deste modo, as formações continuadas são grandes aliadas dos professores nesse sentido, principalmente aos que não vivenciam tal situação, mas que têm consciência que quando esse dia chegar deve-se proporcionar momentos de interação significativos aos alunos com surdez profunda. É através dela que esses professores poderão aprender mais, treinarem e se preparem para dar o seu melhor em sua sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a pesquisa, o que ficou nítido é que a importância da Libras ainda é pouco discutida dentro das escolas. Principalmente naquelas onde ainda não há o aluno surdo profundo.

Outro ponto importante, é a visão fechada que esses professores têm do conceito de Formação Continuada. Esquecem que o simples HTPC é uma formação continuada e que se um tema for trabalhado pelo menos um pouco dentro desse estudo, toda semana, torna-se algo fácil e compreensível mesmo se não colocá-lo em prática todos os dias.

O tema aqui em questão e que foi claramente apresentado a eles, não era o domínio da Libras para os professores regentes ovuintes e sim, o conhecimento básico. Porém, o que é aprendido na graduação não é o suficiente para ter uma interação com o aluno surdo profundo, pois aprende-se os sinais individualizados, sem conseguir colocá-los em frases simples e dar à eles significado.

Pode-se dizer que há uma diferença entre BASE e BÁSICO; Base é o que necessita-se para dar continuidade, criar estruturas e BÁSICO é o domínio do pouco que se sabe sobre algo. Portanto, o que é oferecido na graduação pode ser classificado como Base, para futuramente, em qualquer tipo de Formação Continuada, aprender mais sobre os sinais de forma significativa levando esses a serem classificados como o Básico.

Através das respostas dos professores, é correto afirmar que eles precisam e reconhecem que há a necessidade de formações continuadas em Libras para interagirem de forma adequada com um futuro aluno surdo profundo.

Em relação ao poder público, como elencado pelos professores, precisam investir mais nessa área, pensarem sobre formações de Libras. Assim como há projetos de formações de professores bilíngues no Brasil, esses que já são formados precisam ter o mesmo nível de conhecimento, pois todos estão sujeitos a terem alunos com surdez profunda.

Aos coordenadores pedagógicos, responsáveis pelos HTPC's, também é aconselhável (re)pensarem sobre os temas que estão sendo trabalhados nessas horas de estudos. Palestras, dinâmicas com pessoas especializadas, cartilhas, entre outros, são caminhos para trabalhar meia hora por HTPC sobre a Libras e tornar esse conhecimento mais acessível aos professores, bem como aos demais participantes, que por sua vez também é imprescindível, pois além do intérprete e professor regente, o aluno também tem contato com os demais funcionários da escola.

Espera-se com essa pesquisa apresentar o desfalque do conhecimento em Libras para os profissionais do município de Agudos. Que através da leitura deste material, percebam a real necessidade desses professores, o quão importante é estar preparado para situações que a qualquer momento podem acontecer e o quão frustrante seria chegar um aluno com surdez profunda e o professor regente não conseguir se comunicar mesmo com frases simples com ele.

Sabe-se que há necessidade da formação continuada em Libras para esta escola Municipal de Agudos e fica uma reflexão: Se somente nesta escola, de 11 professores que responderam, 10 reconheceram que não saberiam interagir com um aluno surdo profundo e precisam da Formação Continuada em Libras, imagine em toda Rede Municipal de Agudos.

APÊNDICE

Este questionário pertence a pesquisa de TCC denominada "Necessidades de formações continuadas em Libras para a interação entre professores regentes ouvintes e alunos com surdez profunda em uma escola Municipal de Agudos."

Questionário

Qual ano (série) você atua? _____

1. Você já trabalhou com aluno surdo profundo?

() SIM () NÃO

2. Qual o seu grau de conhecimento em Libras?

() AVANÇADO

() MEDIANO

() BÁSICO

() NENHUM

3.

A) Você já passou por uma formação continuada em Libras por conta própria?

() SIM () NÃO

B) O poder público da cidade onde você atua como professor já ofereceu uma formação continuada em Libras?

() SIM () NÃO

Se as respostas forem sim, conte-me como foi sua experiência.

4. Você acha que a interação entre aluno e professor é importante?

() SIM () NÃO

Justifique sua resposta.

5. Se chegasse um aluno surdo em sua sala de aula hoje, você saberia como interagir com ele? () SIM () NÃO

6. Nunca sabemos quando entrará um aluno surdo em nossa sala de aula. Você sente a necessidade ter formação continuada em Libras para se capacitar e estar preparado para quando se deparar com essa situação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maurício B. **Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica.** [S.I]. Disponível em: <<http://mba.eci.ufmg.br/downloads/metodologia.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2019.

CARDOSO, Adriane Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. **Percepção da pessoa com surdez severa e/ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento de saúde.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 14, n. 4, 2006. P. 3 e 5. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2814/281421863013.pdf>>. Acesso em: 03 Nov. 2019.

Decreto-Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** DISPOSIÇÕES PRELIMINARES, Brasília, p. 1, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 out. 2019.

Decreto-Lei nº 10.436, de 26 de outubro de 2019. **Língua Brasileira de Sinais - Libras.** LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, Brasília, p. 1, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 26 out. 2019.

FONSECA, JOÃO JOSÉ SARAIVA DA. **Metodologia da Pesquisa Científica.** UECE- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>> Acesso em: 21 set. 2019.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002. P. 28/32.

GOMES, Cláudia Ap. Valderramas. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. P. 17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>> Acesso em: 03 Nov. 2019.

MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.). **Letramento: Significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004. 20 p.

PLETTI, Nelson. **Aprendizagem: Teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2013. 146 p.

PSICOLOGIA da Aprendizagem. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. cap. 9, p. 132-139.

Pública Paranense na Perspectiva do professor PDE. Paraná: [s. n.], 2016. 23 p. v. 1. ISBN 978.85.8015.093-3. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

SILVA, Ana Maria; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **A Relevância da Formação Continuada do(a) Professor(a) de Educação Infantil para uma Prática Reflexiva**. CEMAD, Londrina, p. 70 e 75, 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20\(A\)%20PROFESSOR%20\(A\)%20DE.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20(A)%20PROFESSOR%20(A)%20DE.pdf). Acesso em: 26 out. 2019.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada**. Revista Brasileira de Educação, V.14, N.42, set. /dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a12.pdf> Acesso em: 31 ago. 2019.



O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE AGUDOS/SP

Juliana Emidio¹
Tânia Maria Garrido de Souza²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, evidenciar que o ensino da matemática não é eficaz nos anos iniciais do ensino fundamental, pois há uma abordagem tímida dos conteúdos relacionados à matemática na maior parte dos cursos de pedagogia, na maioria das vezes não há uma formação continuada. O estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem hipotético-dedutiva, baseada na realidade atual dos pedagogos e em sua prática para o ensino da matemática na sala de aula. A metodologia se dará em três etapas, sendo a primeira, um levantamento de dados, buscando na região de Agudos/SP informações sobre os cursos de pedagogia e suas grades curriculares. No segundo momento da pesquisa será realizada uma abordagem qualitativa, utilizando para coleta de dados um questionário semiestruturado sobre o tema. Os sujeitos da pesquisa serão professoras de uma unidade escolar da rede municipal de Agudos – SP, com foco no processo de formação inicial especificamente para o ensino da matemática nos anos iniciais. Na última etapa da pesquisa será feita uma análise sobre o material didático complementar ‘Um giro pela Aprendizagem’ e sua eficácia na aprendizagem dos alunos. Os resultados apontam que os professores apresentam dificuldades para o ensino da matemática devido à baixa qualidade da disciplina oferecida na formação inicial.

Palavras chave: Matemática. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to show that teaching mathematics is not effective in the early years of elementary school, as there is a shy approach to mathematics related content in most pedagogy courses, most of the time there is no ongoing training. The study is a hypothetical-deductive research based on the current reality of

¹ Juliana Emidio, Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG (2020), jhully_emidio@hotmail.com.

² Tânia Maria Garrido de Souza, Mestra em Docência para o Ensino Básico pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP (2020), tania.garrido@faag.com.br.

pedagogues and their practice in teaching mathematics in the classroom. The methodology will take place in three stages; the first being a data survey searching in region of Agudos/ SP for information on pedagogy courses and their curriculum. In the second stage of the research, a qualitative approach will be carried out, using a semi-structured questionnaire on the subject for data collection. The subjects of the research will be teachers of a school unit in the municipal network of Agudos-SP, focusing on the process of initial training specifically for the teaching of Mathematics in the early years. In the last stage of the research an analysis of the complementary teaching material "Um Giro pela Aprendizagem", and its effectiveness in student learning will be made. The results point to difficulties in the teaching of Mathematics due to the low quality of the subject offered in initial training.

Keywords: Mathematics. Teaching. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Em 2018, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, apresentaram baixos índices de desenvolvimento acadêmico nos conceitos básicos da aprendizagem dos alunos brasileiros, principalmente na área da matemática. A avaliação mundial da educação demonstra que novamente o Brasil caiu no *ranking* mundial (OCDE/PISA, 2018).

O baixo desempenho recorrente que afetam o ensino e aprendizagem de matemática tem sido alvo das grandes discussões do Ministério da Educação - MEC atualmente. Para tanto, no Brasil um dos instrumentos responsáveis por esses dados, é Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Trata-se de uma avaliação externa, aplicada em todas as escolas da educação básica, com o intuito avaliar a qualidade de ensino ofertada nas escolas brasileiras. Os resultados são primordiais para reestruturar as políticas públicas referentes à educação básica.

Segundo os dados do SAEB, divulgados pelo INEP (2018), apontam dados alarmantes, 84,47% dos alunos não se apropriam do conceito da matemática nos primeiros anos do ensino fundamental que podemos considerar um quase analfabetismo na área.

Os primeiros conceitos da matemática desde o ensino infantil são alicerces para conhecimentos mais complexos, e estes influenciam a forma como o aluno irá compreender, construir conhecimentos e utilizá-las em vários contextos de forma autônoma e na vida social.

Na escola, os professores desempenham um papel fundamental para o ensino da matemática, desde os conceitos básicos operatórios à matemática convencional. E para tanto, espera-se que o professor tenha conhecimentos específicos da matemática, priorizando uma metodologia de ensino mais significativa para aprender os conceitos e aplicar na resolução de problemas.

Nesse contexto, “sabe-se que as dificuldades de aprendizagem dos alunos têm várias causas e muitas delas dizem respeito ao preparo dos seus professores e ao tratamento dispensado ao ensino da matemática” (TEIXEIRA E SANTOS, 1998, p. 345).

Além do conhecimento pedagógico, os professores devem ter domínio dos conteúdos ministrados, pois os conteúdos matemáticos no Ensino Fundamental, parecem ser simples, o que pode causar a impressão de que não é necessário muito estudo para ministrar aulas sobre eles. Contudo, a forma como o conteúdo é abordado e os primeiros conceitos do aluno sobre a disciplina, causarão impactos no decorrer de toda sua vida estudantil e diária do aluno.

Diante deste cenário, são inúmeros os desafios encontrados pelos professores atualmente, visto que, na formação inicial para o exercício da profissão, a disciplina que aborda os conceitos da matemática demonstra uma carga horária insuficiente para as práticas do ensino. Em salas de aulas diversificadas e de diferentes níveis de aprendizagem, os professores recorrem a conteúdos sistematizados que poderão auxiliar ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem da matemática. A escolha do tema da pesquisa surgiu diante das seguintes inquietações pessoais como professora de matemática e na formação do curso da Pedagogia, por sentir certo desconforto de como a disciplina matemática é tratada na formação de professores. Desta forma, os estudos serão direcionados pelo seguinte questionamento: Como ocorre o processo de ensino na disciplina de matemática nos cursos da Pedagogia? Os professores se sentem preparados para ministrar a disciplina nos anos iniciais?

Esta pesquisa se justifica, dada a importância das Instituições de Ensino Superior, revisar e analisar a grade dos cursos de licenciatura em Pedagogia, especificamente a carga horária para o ensino da matemática, com o intuito de formar futuros professores preparados para a metodologia e prática do ensino. Desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, as disciplinas são ministradas em sua maioria por pedagogos, o que torna o curso de pedagogia tão importante na área da educação.

Com base no exposto, o objetivo principal do presente artigo é compreender se os pedagogos sentem-se aptos a promover uma metodologia para a aprendizagem efetiva da matemática a partir da sua formação inicial, se utilizam estratégias de ensino ou apenas se apoiam em livros didáticos de forma mecânica.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem hipotético-dedutiva, parte do princípio que a base do ensino da matemática desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como revela as avaliações externas, não é eficaz. Para o ensino ser significativo, este deveria despertar a curiosidade do aluno e estimulá-lo a buscar o conhecimento e uso com autonomia.

O percurso metodológico se constitui em uma pesquisa de cunho pedagógico e nos resultados de avaliações externas, buscando analisar os resultados descritos nos objetivos. Para os resultados, a coleta de dados ocorrerá por meio de estudo de campo de abordagem qualitativo, utilizando questionário semiestruturado. Para Severino (2007, p. 121), “a pesquisa se concentra no estudo de caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele, significativamente representativo”. Os sujeitos da pesquisa serão professores de uma unidade escolar do município de Agudos – SP, com foco na formação inicial, especificamente para o ensino da matemática.

Neste contexto, há dois estudos essenciais para serem analisados e discutidos posteriormente na pesquisa: o tempo dispensado e a metodologia aplicada no ensino da matemática no curso da Pedagogia e as estratégias de ensino utilizadas pela Secretaria Municipal de Ensino, devido baixo rendimento do resultado das avaliações externas na aprendizagem da matemática.

Serão analisados os resultados obtidos após o uso do material adotado pela escola do município para apoiar no baixo rendimento dos alunos na área da matemática, denominado “Um giro pela aprendizagem”.

2 A DISCIPLINA MATEMÁTICA NO CURSO DA PEDAGOGIA

Os professores encontram muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da matemática, principalmente nos primeiros anos da escolarização. Assim sendo, acredita-se que a formação do futuro docente é ineficaz no processo didático pedagógico e na organização escolar, de acordo com Lima (2011, p. 08).

[...] a apropriação insuficiente dos conteúdos matemáticos a serem ensinados, a avaliação e a estratégia de ensino a serem adotadas no trabalho com classes bastante heterogêneas nos níveis de aprendizagem e o problema do déficit de aprendizagem dos alunos.

Para Brucki (2011, p. 02), os professores não dominam a matemática e acabam utilizando técnicas de ensino que podem afetar e agravar cada vez mais, ocasionando “aulas monótonas e confusas, cheias de fórmulas sem sentido, com a consequente falta de interesse e baixíssimo nível de conhecimento matemático dos alunos”.

Algumas escolas particulares recorrem aos professores da área da matemática para tentar solucionar o baixo rendimento dos alunos e as dificuldades dos professores que afetam diretamente na qualidade de ensino. No entanto, assim como os professores não estão preparados para o ensino da matemática nos anos iniciais, os professores de matemática não compreendem a didática do processo de ensino aprendizagem que atende essa faixa etária.

Para Campos (1999 apud NOGUEIRA et al., 2016, p. 33) “ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir”, ou seja, não há aprimoramento de ensino se os professores não tem a oportunidade do desenvolvimento das técnicas significativas.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), o curso de licenciatura em Pedagogia, permite ao futuro profissional da educação, atuar em diversas áreas: no âmbito escolar e não escolar, em empresas, hospitais e residências.

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 20)

Os cursos devem ter carga horária total de no mínimo 3.200 horas e 300 destas devem ser dedicadas à prática. Contudo, fica evidente que a formação inicial requer mais horas de prática, conceitos e princípios básicos, “para ser capaz de apresentar para seus alunos os conceitos matemáticos e as relações entre eles, fundamentando-se na literatura acumulada na área” (NOGUEIRA, PAVANELLO, OLIVEIRA, 2016, p. 13).

O professor deve se apropriar dos conceitos matemáticos, técnicas e métodos próprios da linguagem matemática para proporcionar um ensino aprendizagem eficaz, conhecer os fundamentos epistemológicos, a evolução histórica e a relação com a realidade. Ao dominar estes conceitos o professor pode buscar compreender a forma como o aluno assimila os conceitos matemáticos em cada faixa etária.

Para identificar se os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia oferecem suporte suficiente para que o futuro docente ministre aulas de matemática, foi realizado um levantamento de seis (06) instituições de ensino público e privado na região, que dispõem das informações em suas páginas na *internet*.

Quadro 1 – Instituições Públicas e Privadas

RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAM A MATEMÁTICA		
I.E.		DISCIPLINAS
1	UNIVERSIDADE	PRIVADA
		FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA
2	UNIVERSIDADE	PRIVADA
		MATEMÁTICA: CONTEUDOS DA EDUCACAO BASICA
		FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA
		CONTEUDO E MET MATEMAT DO 1 AO 5 ANO ENS FUND I CONTEUDO E MET MATEMAT DO 1 AO 5 ANO ENS FUND II
3	UNIVERSIDADE	PÚBLICA
4	FACULDADE	PRIVADA
5	UNIVERSIDADE	PRIVADA
		CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MATEMÁTICA E CIÊNCIAS
6	UNIVERSIDADE	PÚBLICA
		MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o quadro acima, podemos constatar que a maioria das instituições não fornece disciplinas com conteúdos relacionados somente ao ensino da matemática suficiente para apoiar o professor para ministrar aulas de matemática. As demais instituições possuem apenas uma ou duas disciplinas, compartilhando estas entre metodologia da Matemática e de Ciências, Educação Infantil e Ensino Fundamental, dividido entre metodologia e conteúdo. Logo, em uma disciplina, ou duas, não seria possível para o aluno em formação aprender o que e como ensinar, sem levar em consideração a divisão entre duas disciplinas da educação básica, como podemos observar das instituições de ensino 3, 4 e 5.

Em relação a carga horária das disciplinas, a grade demonstra que algumas destas disciplinas além de serem divididas entre modalidades e conteúdo da educação básica, também têm uma carga horária extremamente pequena e, portanto não dá ao aluno em formação a base e a oportunidade para se apropriar de técnicas e estratégias através de aulas práticas utilizadas em sala de aula.

Assim sendo, algumas disciplinas que se complementam atingem no máximo 80 horas, como observado no quadro abaixo, a instituição representada pelo número 2, divide a disciplina 'conteúdo e metodologia da matemática do 1º ao 5º ano em I e II, totalizando 80 horas.

Quadro 2 - Carga horária da disciplina Matemática

RELAÇÃO DAS DISCIPLINAS QUE CONTEMPLAM A MATEMÁTICA		
I.E.	DISCIPLINAS	CARGA HORARIA DA DISCIPLINA
1	FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA	36
	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA	72
2	MATEMATICA: CONTEUDOS DA EDUCACAO BASICA	80
	FUNDAMENTOS DA MATEMATICA	40
	CONTEUDO E MET MATEMAT DO 1 AO 5 ANO ENS FUND I	40
	CONTEUDO E MET MATEMAT DO 1 AO 5 ANO ENS FUND II	40
3	METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	36
4	METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	80
5	CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I	60
	METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DA MATEMÁTICA E CIÊNCIAS	60
6	MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
	CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA	68

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam considerados simples, o professor deve possibilitar ao aluno um aprendizado autônomo e prazeroso, para que este seja capaz de ler, identificar elementos da linguagem matemática e elaborar idéias. Para tanto, a formação inicial não dá subsídios para compreender relações matemáticas, resolver situações problemas, não são aprendizagens que podem ser obtidas através de memorização de regras.

De acordo com Patrícia Sadovsky (2007, p. 02) “o profissional polivalente (que atua nos primeiros anos da Educação Básica) não tem oportunidade de adquirir esse domínio em quatro anos de formação.” Assim, os professores atuantes, podem não experienciado uma boa formação matemática no início da vida escolar, e ao chegar ao ensino superior com algumas fragilidades relacionadas ao conteúdo matemático, a formação recebida também não supre essa carência.

Sendo assim, para o professor atuante realizar um bom trabalho, ele precisa buscar capacitação em uma área de sua preferência, se dedicar a leitura e investir em uma formação continuada, se tornando ativo da sua produção didática.

3 O RECURSO DIDÁTICO ADOTADO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO

O principal instrumento de trabalho que o professor recebe ao iniciar sua carreira é o livro didático e este o recurso didático, é o mais utilizado por professores em todo Brasil. O livro didático chega gratuitamente às escolas públicas cadastradas no censo escolar, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017, p. 01)

No entanto, se apoiar nos livros didáticos sem ter conhecimento para transmitir aos alunos meios para que estes possam adquirir o conhecimento transcrito nos livros, não é garantia de aprendizagem. Para tanto, é preciso que o professor utilize técnicas e estratégias para nortear a metodologia de ensino, para que ao interagir com a proposta do livro didático, o aluno possa associar o conteúdo da leitura com o conhecimento adquirido em sala de aula. Os livros didáticos fazem parte da realidade da sala de aula, como usá-lo é um diferencial de responsabilidade de cada professor, pois o livro é apenas mais um recurso didático.

Devido ao déficit apresentado pelos alunos do Ensino Fundamental I na apropriação dos conteúdos matemáticos, no ano de 2019 a Secretaria Municipal de Agudos adotou um programa denominado “Acompanhamento do Ensino e Aprendizagem” para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Desta forma, adotado o material didático intitulado ‘Um giro pela aprendizagem’. Trata-se um livro didático que visa trabalhar as competências e habilidades exigidas nas avaliações nacionais, com o objetivo promover uma educação com qualidade e equidade para os alunos, garantindo o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o Ensino Fundamental I. De acordo com Rafael Lima, secretário de educação e cultura em exercício no ano de 2019, o material didático adotado busca oportunizar melhores resultados, principalmente nas avaliações externas:

“Enxergamos como muito importante essas avaliações para identificarmos as fragilidades, oportunidades e propiciar para cada aluno um ambiente similar com o das avaliações externas. Com isso, o aluno fica mais preparado para

esse modelo de avaliação que é utilizado em todo Brasil". (FERNANDES, 2019)

O material complementar 'Um giro pela aprendizagem' dá ênfase ao desenvolvimento das competências e habilidades contempladas pelas avaliações externas e está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Figura 3 - Livro Didático



Fonte: Acervo próprio.

Em análise do conteúdo, observa-se que o material é composto somente por exercícios modelados de acordo com as avaliações. O livro tem como objetivo, auxiliar os professores no desenvolvimento da competência matemática dos estudantes. Portanto, para trabalhar com este material o professor deve utilizar diferentes recursos didáticos para estimular o aluno na prática da resolução dos problemas.

Para o planejamento da aula, é essencial que o professor utilize estratégias e recursos variados, trabalhos em grupo, considerando as dificuldades que os alunos apresentam nesse percurso. Essa dinâmica é essencial para sua aprendizagem, uma vez que ao realizar mecanicamente uma quantidade maior de exercícios, não garante uma aprendizagem significativa. Sendo assim, as estratégias metodológicas desenvolvem novos conceitos e desafios no trabalho individual e coletivo.

[...] enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório necessário para aprendizagem da Matemática. (BRASIL, 1998, p. 47).

A utilização do livro 'Um giro pela aprendizagem' amplia a metodologia de ensino dos conteúdos da Matemática e busca corresponder as avaliações externas.

Em análise das propostas do livro, os exercícios propostos têm por objetivo desenvolver habilidades como interpretação de situações problema, identificar elementos matemáticos e desenvolver o raciocínio por meio da dedução e da estimativa. Ao fim de cada unidade do livro, os alunos são avaliados através de simulados de acordo com as habilidades trabalhadas, dando oportunidade ao professor de retomar no material didático escolar os conteúdos nos quais os alunos não atingiram as habilidades desejadas.

Desta forma, o trabalho do professor é ampliado, e este precisa buscar outros meios diferentes daqueles já utilizados para revisar os conteúdos. Pois, para revisar não basta voltar ao ponto inicial e ver todo o conteúdo da mesma forma que foi visto da primeira vez. O aluno precisa de novas explicações, ou seja, soluções inovadoras, para que este possa atingir o conhecimento que não foi possível alcançar na primeira oportunidade. Para tanto, Santos e Maclyne (2007, p. 08), define que os professores devem "[...] adotar estratégias que levem o aluno a questionar e traçar novos caminhos, como forma de ultrapassar as dificuldades que se apresentam".

De outra maneira, a implantação de um novo livro didático é uma solução temporária, um aprendizado mecânico através da memorização cansativa por meio da repetição de exercícios semelhantes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscou-se compreender se os professores do Ensino Fundamental estão aptos para promover uma aprendizagem efetiva do ensino da matemática, buscamos

analisar a formação inicial, a apropriação de estratégias e recursos didáticos além do livro escolar divididos em dois estudos.

Participaram da pesquisa oito (8) professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma determinada unidade escolar do município de Agudos – SP. Para realizar a coleta de dados, foi elaborado um questionário semi-estruturado com nove (09) questões e enviado através do *Google Forms* para os docentes, abordando questões sobre a formação profissional, as dificuldades para ministrar aulas da disciplina de matemática, estratégias e recursos utilizados na prática. Os sujeitos da pesquisa serão representados através de números naturais sequenciais de 1 a 8.

Estudo 1

Formação inicial:

Tabela 1. Formação inicial

Professor(a)	Graduação	Pós Graduação Lato Sensu	Tempo de atuação
1	Pedagogia	Educação Especial	1 ano
2	Pedagogia	Educação Especial em aberto	3 anos
3	Pedagogia	Deficiência intelectual	12 anos
4	Pedagogia	Educação especial e inclusiva Psicopedagoga	2 anos e 3 meses
5	Sim	Sim	18 anos
6	Pedagogia	Educação especial e inclusiva com ênfase em altas habilidades	1 ano
7	Pedagoga	Educação Especial	10 anos
8	Ensino Superior – Letras e Pedagogia	Deficiência Intelectual	17 anos

Fonte: elaborado pela autora.

A maioria das professoras tem formação inicial em Pedagogia e formação continuada na área da Educação Especial. Somente uma das professoras possui uma segunda graduação e graduada em Letras. Pressupõe-se então, que os conteúdos

matemáticos do conhecimento das Pedagogas tenham sido adquiridos na sua formação básica.

Buscando entender como se dá à prática relacionada ao ensino da matemática, mediante a formação das professoras, o questionário trouxe a seguinte questão:

2. Você se sente segura ao ministrar aulas de matemática? Justifique a sua resposta.

Analisando as respostas do questionário, constatamos que 37,5% das professoras responderam que não se sentiam seguras. Apenas as professoras 1 e 6, afirmaram que não tem dificuldades atualmente, mas no início da carreira e para as novas propostas para o ensino da matemática, é necessário busca constante para ministrar a aula.

P1	- Não, tive muita dificuldade quando era mais nova e hoje infelizmente reflete.
P6	- Não, em algumas atividades necessito buscar mais conhecimento para ministrar a aula.

Para Bezzanezi (1999, p. 16), “[...] a matemática trabalhada, num programa tradicional da Licenciatura, tem sido inteiramente privada de originalidade/ criatividade e apresenta-se desvinculada da fonte geradora dos conteúdos que a constituem.”

No entanto, 62,5% das professoras, responderam ter segurança, assim como a professora 5 que atua a 18 anos como professora do ensino fundamental nos anos iniciais.

P5	- Sim, pois sempre trabalhei em séries iniciais.
-----------	--

Baseando-se nas respostas das professoras, entende-se que algumas sentem segurança ao ministrar aulas de matemática, pois sempre ministram os mesmos conteúdos e estes não demandam muita dificuldade em sua compreensão.

Como Costa, Pinheiro e Costa (2016, p. 508), (apud Gaio e Duarte, 2003) refletem, “o grande erro na formação do professor de anos iniciais é negligenciar a

formação para a matemática básica, porque os conteúdos são considerados tão simplistas que dispensam uma preparação para tal.”

O pedagogo é responsável pela alfabetização do aluno na linguagem matemática, portanto ele deve ter uma base sólida deste conhecimento.

3. Você encontra dificuldades para ensinar matemática aos seus alunos? Quais?

Ao responder os questionamentos, mesmo relatando sentir segurança para ensinar matemática, as professoras revelam encontrar dificuldades.

P4	<i>“- Eu encontro várias dificuldades.”</i>
P6	<i>“- Sinto falta de um material adequado para o ensino da disciplina.”</i>
P7	<i>“- Eu tenho dificuldades para ensinar divisão.”</i>
P8	<i>“- Sempre surge dificuldades.”</i>

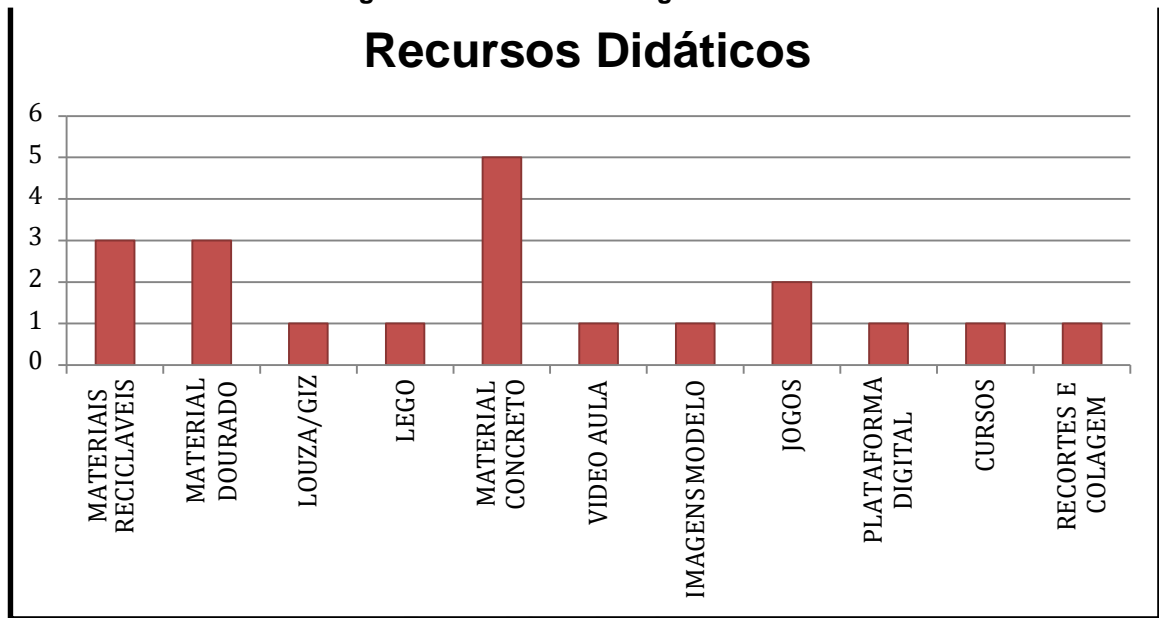
Logo, mesmo sendo considerados conteúdos simples, percebemos pelos relatos, que ensinar estes conteúdos não é tão simples. Para aprender o conteúdo, o aluno precisa compreender o conceito do processo. No entanto, não se pode ensinar o que não foi adquirido na prática.

4. Quais recursos didáticos você utiliza para ministrar as aulas de matemática?

Salientamos que o recurso didático é “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo.” (MEC, 2009, p. 21).

Dentre os materiais mencionados, nenhuma das professoras citou o livro didático ‘Um giro pela aprendizagem’ como recurso utilizado para ministrar suas aulas, embora a escola esteja utilizando o livro para elevar o nível de aprendizagem apresentado pelos alunos.

Figura 4 – Gráfico Estratégias de ensino



Fonte: elaborado pela autora.

A maioria das professoras utiliza como recurso didático material concreto, o material dourado e materiais recicláveis. Neste ponto, entende - se que os recursos didáticos são diversos, porém o ensino aprendizagem do conhecimento matemático deve ser considerado, os recursos selecionados devem ser direcionados ao conteúdo, pois apenas o uso do recurso didático não garante aprendizagem. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. (BRASIL, 1997. p.19)

O recurso didático deve ser utilizado com intencionalidade para aproximar e estimular o aluno através do conteúdo, não como um brinquedo em um momento de descontração que antecede uma atividade.

5.Quais estratégias ou recursos utiliza para mediar à aprendizagem quando os alunos apresentam dificuldade para compreender o conteúdo matemático?

Somente duas professoras ao responderem o questionário, disseram utilizar estratégias que se diferenciaram das primeiras estratégias utilizadas por elas:

P1	<i>“- Registro no caderno, corrigindo individualmente.”</i>
P8	<i>“- Utilizo outras formas mais lúdicas para que a aprendizagem aconteça.”</i>

De acordo com Lemov (2011, p. 18), “embora cada professor seja único, sua maneira de ensinar tem certos elementos em comum”. É necessário que o professor tenha o domínio do conteúdo e o domínio das técnicas necessárias para o ensino da matemática, para que possa promover uma aprendizagem significativa.

Lemov (2011, p. 19), reforça que o emprego de boas técnicas “emerge como ferramentas que separam excelentes professores daqueles meramente bons”. Nos anos iniciais o conteúdo é simples, mas é de extrema importância ter o domínio do conteúdo e de técnicas que tornem as aulas dinâmicas e promovam uma aprendizagem efetiva.

6. Na graduação, foram ministradas aulas práticas para o ensino da matemática?

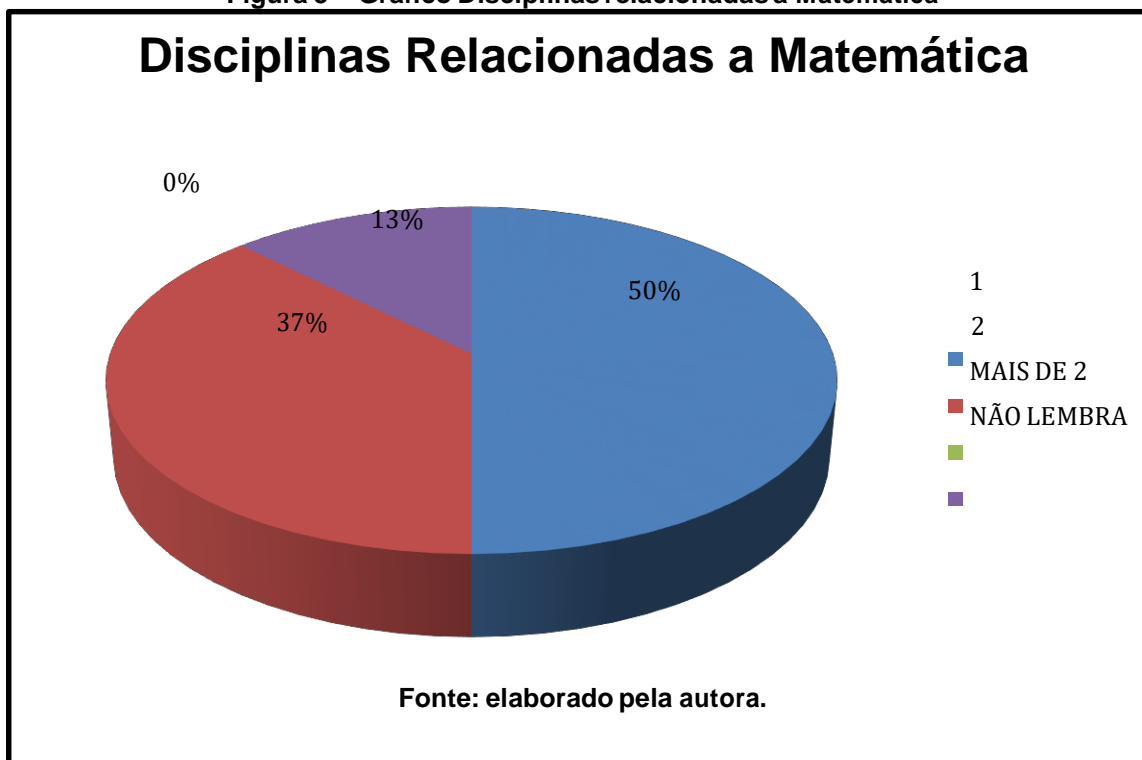
Alguns alunos dizem não gostar de matemática, estes bloqueios ou fracassos relacionados a aprendizagem da matemática são causados pelo próprio professor, que na sua formação inicial, não foi bem preparado para ensinar o aluno, por isso as disciplinas relacionadas a matemática são de grande importância. Assim como as aulas práticas, onde o universitário aprende e treina meios para promover a aprendizagem do aluno, podendo aproximar da realidade a aprendizagem destas aulas em seu estágio.

Metade das professoras garantiu ter passado por esta experiência durante sua formação, em contra partida a outra metade não teve esta oportunidade nas instituições onde realizaram sua graduação.

7. Na graduação, quais ou quantas disciplinas relacionadas ao ensino da matemática foram ministradas?

Conforme revelou as respostas da pesquisa, a maioria das instituições oferece uma (1) ou duas (2) disciplinas no curso de pedagogia no que tange a matemática. Tal fato se confirma mediante a formação das pedagogas, a maioria (50%) das professoras tiveram durante os quatro anos de formação apenas uma disciplina para capacitá-las a trabalhar a matemática com alunos de 4 a 11 anos.

Figura 5 – Gráfico Disciplinas relacionadas a Matemática



8. A carga horária das disciplinas para o ensino da matemática foi suficiente para a sua prática pedagógica?

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006, p. 14):

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; [...].

Das 2.800 horas de trabalho acadêmico, conforme relatado anteriormente, uma ou duas disciplinas estão relacionadas ao ensino da matemática. De acordo com a pesquisa realizada na região, isto representa cerca de 2 a 3% do curso.

Ao analisar as respostas, verifica-se que 87,5% das professoras responderam que a carga horária das disciplinas para o ensino da matemática foi insuficiente para sua prática, conforme destaca a professora 6.

P6	<i>- Não! Acredito que deveria se aprofundar mais.</i>
-----------	--

Encerrando o questionário, indaga - se as professoras sobre a opinião delas em relação a responsabilidade do ensino da matemática, uma vez que, o curso de Pedagogia não as capacita para ministrar aulas de matemática.

9. Você considera importante o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, ser ministrado pela professora da sala regular ou por professor da área da matemática? Justifique.

As opiniões se dividem quanto a importância de o professor do professor com formação licenciado em matemática, ministrar as aulas no Ensino Fundamental. Dentre as oito professoras que responderam o questionário, cinco (5) acreditam que as aulas deveriam ser ministradas por um especialista. As professoras 1, 2, e 6, justificam:

P1	<i>“- Seria ótimo se tivesse uma especialista... Eles chegariam nos anos finais do ensino fundamental com muito mais aprendizado.”</i>
P2	<i>“- Nos anos iniciais é onde se constroem a base para o aprendizado, essa base precisa ser sólida.”</i>
P6	<i>“- É de extrema importância o ensino da matemática nos anos iniciais, seria de grande valia essa aula ser ministrada por um(a) professor(a) especialista da área pois detém maior conhecimento acerca da disciplina”.</i>

Apenas as professoras P5 e P8 acreditam que os pedagogos devem ministrar as aulas de matemática. Entretanto, a resposta da professora P4 se diverge nas demais, visto que ela acredita que depende de quem é o professor.

P4	<i>“- Depende do professor! Nem sempre um especialista é melhor.”</i>
-----------	---

Conforme relata a pesquisadora Sadovsky (2007, p.02) em entrevista a revista Nova Escola, “O principal problema dos professores, argentinos ou brasileiros, é a formação insuficiente. Não discuto se ela é boa ou ruim, mas tenho certeza que é insuficiente porque os conteúdos são, hoje, mais complexos.”

A carência da formação especificamente para o ensino da matemática na Pedagogia fica evidente. As professoras quando questionadas compreendem a necessidade de um professor com um conhecimento amplo na área, acreditam que seria melhor se outro professor ministrasse a disciplina, pois reconhecem que o curso de pedagogia não prepara o professor para tanto.

Estudo 2

Análise do Recurso Didático: ‘Um giro pela aprendizagem’

Após a implantação do Programa Acompanhamento do Ensino e da Aprendizagem, desenvolvido pela Secretaria de Educação Municipal no ano de 2019, no início do ano de 2020, os alunos contemplados pelo Programa foram reavaliados para que fosse analisada a efetividade da aprendizagem alcançada.

De acordo com matéria publicada no *site* da Prefeitura Municipal de Agudos (PMA), o objetivo do programa é promover uma educação com qualidade para os alunos, garantindo o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para o Ensino Fundamental I.

No período de abril a outubro, foi constatado um avanço perante dos resultados obtidos nas avaliações. Contudo, nos resta saber se a aprendizagem alcançada foi significativa ou meramente mecânica e sistematizada.

Através do aplicativo que acompanha o material didático do professor, após lançar o resultado dos simulados, podemos verificar o desempenho dos alunos e em qual habilidade estes tiveram mais dificuldade para resolver as situações problemas.

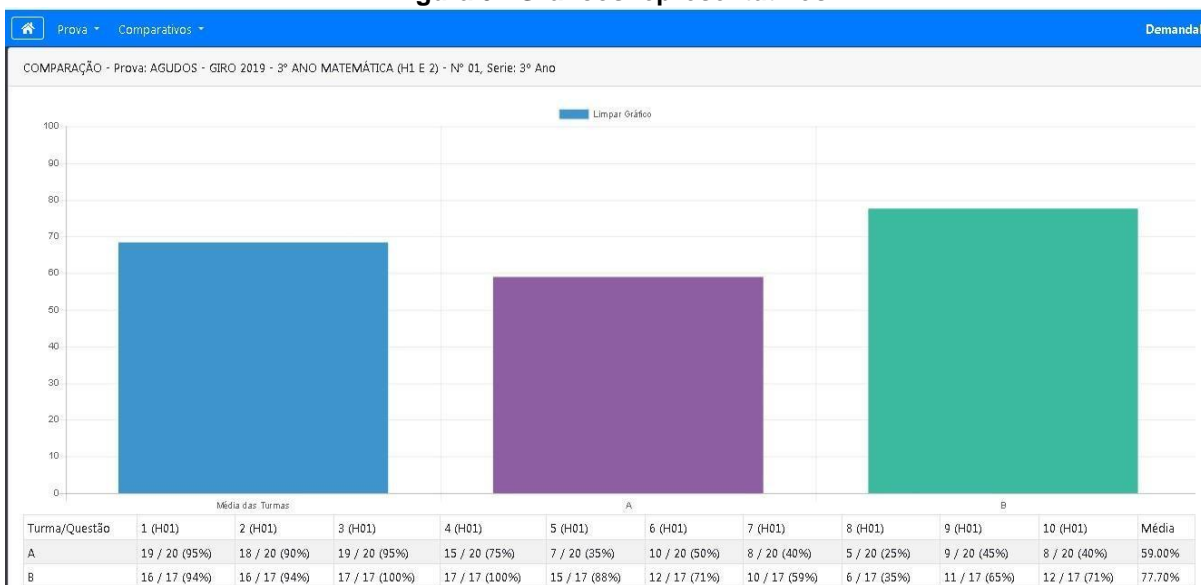
Nos gráficos seguintes, gerados pelo aplicativo, podemos analisar o desempenho de duas turmas do 3º ano de 2019. Foram selecionados gráficos de quatro simulados e destacadas as habilidades que cada uma contempla.

Simulado Nº 01

EF03MA01: Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens;

EF03MA02: Composição e decomposição de números naturais;

Figura 6 - Gráficos representativos



Fonte: <https://www.demandanet2.com>. Acesso: 04/05/2020.

O gráfico acima mostra o desempenho das turmas do 3º ano após realizar o simulado com as habilidades 1 e 2 da disciplina de matemática, a média obtida pela turma do 3º ano A foi de 59%. Pela análise do gráfico podemos observar que nas questões 5 e 8 foram onde os alunos apresentaram mais dificuldade. Sendo assim, o professor deve através de novas estratégias revisar o conteúdo.

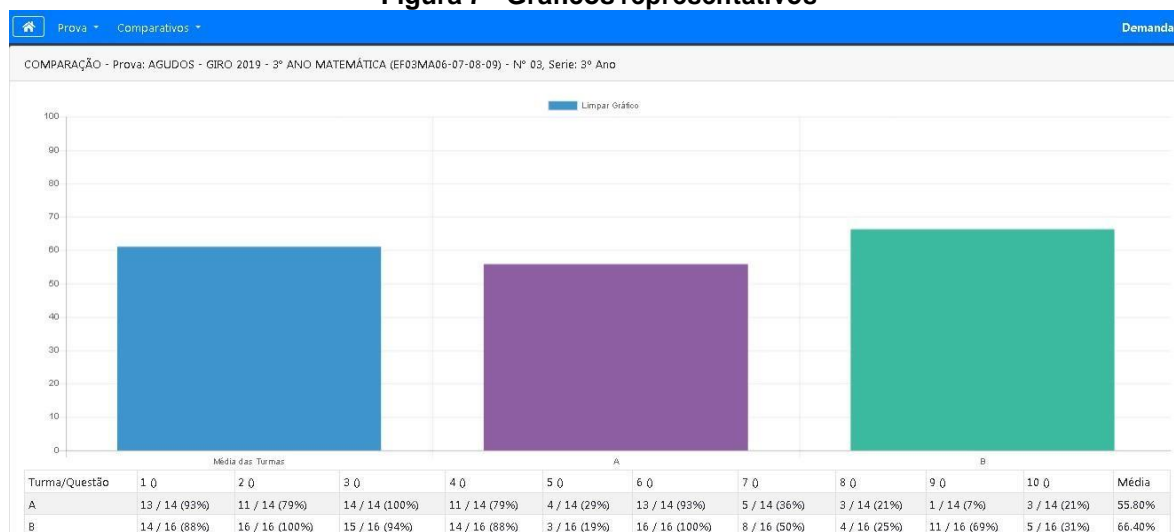
Simulado Nº 03

EF03MA06: Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades;

EF03MA07 e **EF03MA08:** Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais; configuração retangular, repartição em partes iguais e medida;

EF03MA09: Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte;

Figura 7 - Gráficos representativos



Fonte: <https://www.demandanet2.com>. Acesso: 04/05/2020.

Através da análise do gráfico percebemos que os conteúdos abordados pelo simulado Nº3 não foram assimilados pelos alunos. Os mesmos não têm domínio das habilidades 7 e 8 que envolvem multiplicação e divisão, o que reflete na habilidade 9, que envolve conceitos de fracionários, relacionando as partes e o todo.

Podemos perceber que não ocorreu uma aprendizagem efetiva relacionada a multiplicação, sendo assim, os conceitos de divisão também não foram assimilados, pois não haviam conceitos anteriores similares nos quais os novos pudessem ser incorporados, “para que haja subsunção (aprendizagem) é necessário que se apresente similaridade entre os dois materiais.” (DAVID AUSUBEL, 1978, p. 110)

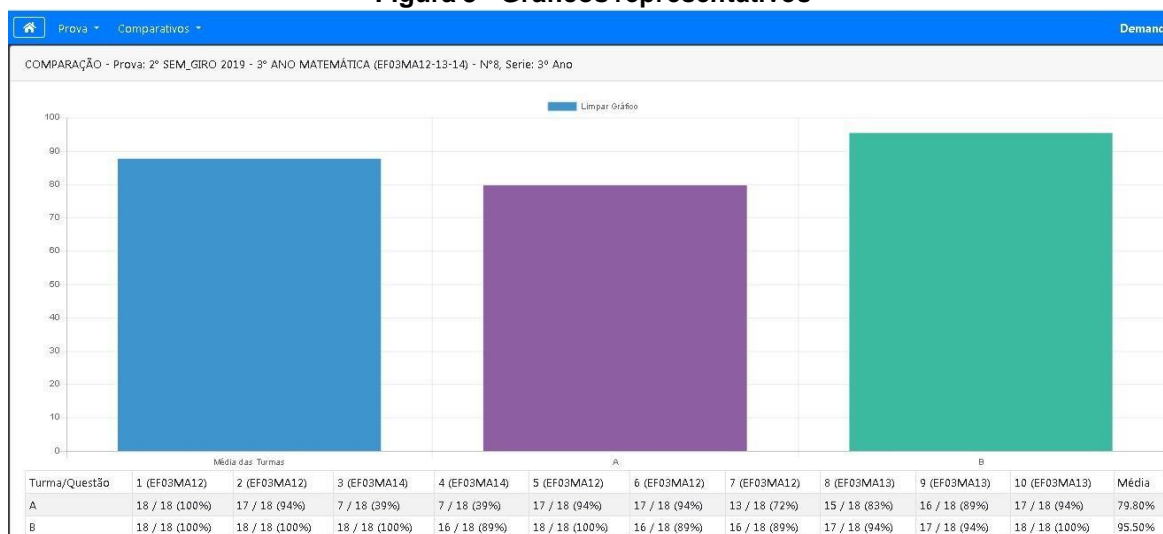
A média de ambas as turmas caíram consideravelmente neste simulado.

Simulado Nº 08

EF03MA12: Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência;

EF03MA13 e EF03MA14: Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações;

Figura 8 - Gráficos representativos



Fonte: <https://www.demandanet2.com>. Acesso: 04/05/2020.

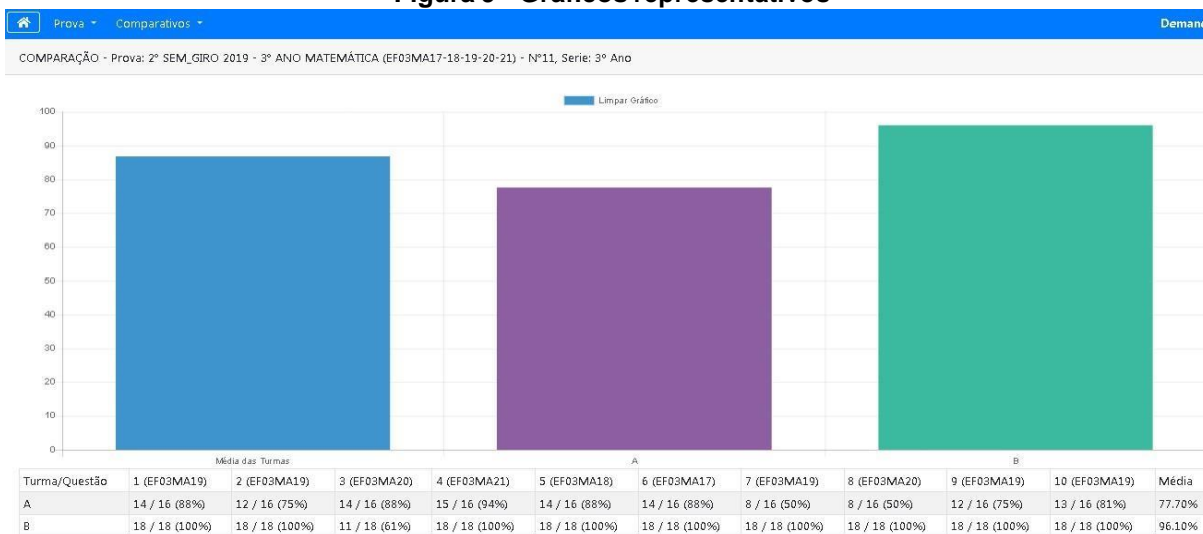
O Gráfico 8 mostra o resultado do simulado relacionado às habilidades da geometria, os alunos tem um desempenho melhor relacionado às figuras geométricas.

No entanto as questões 3 e 4 (habilidade 14) relacionadas a geometria espacial, o conhecimento não foi assimilado pelos alunos, estas questões devem ser trabalhadas com estratégias diferenciadas, por exemplo uma oficina de sólidos geométricos, onde os alunos através do contato com a construção dos sólidos terão nova oportunidade para estar adquirindo o conhecimento e assim efetivando uma aprendizagem significativa.

Simulado Nº 11

EF03MA17 e EF03MA18: Significado de medida e de unidade de medida;
EF03MA19: Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações;
EF03MA20: Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações;
EF03MA21: Comparação de áreas por superposição;

Figura 9 - Gráficos representativos



Fonte: <https://www.demandanet2.com>. Acesso: 04/05/2020.

É nítida a melhora das turmas de um simulado para outro, embora os conteúdos sejam diferentes, estão interligados. Em todos os simulados percebemos que algumas habilidades precisam ser trabalhadas novamente com estratégias diferenciadas, por isso é muito importante ter o domínio do conteúdo e variar as técnicas e estratégias de ensino de acordo com as dificuldades dos alunos.

O programa 'Um giro pela aprendizagem' possui uma página onde devem ser lançados os resultados das avaliações realizadas e ele retorna uma série de gráficos que apresentam o nível de aprendizagem alcançado através dos resultados obtidos, os resultados podem ser analisados por turma, por aluno e por habilidade. Através dos gráficos apresentados pelo programa é possível ver onde estão as dificuldades encontradas pelos alunos.

Como é proposto no material, através desta análise é possível saber em qual conteúdo não se obteve uma aprendizagem considerável, sendo preciso realizar uma

revisão. Contudo, percebe-se que desde as aulas até a análise dos gráficos para saber qual conteúdo retomar, se faz necessário o conhecimento matemático do professor.

No início do ano de 2020, foi realizada uma sondagem na mesma turma que utilizou o material didático complementar em 2019, para avaliar a efetividade da aprendizagem obtida. As atividades da sondagem contemplam as habilidades: EF03MA06, EF03MA07 e EF03MA08. As mesmas foram contempladas no simulado 03, no ano de 2019.

Figura 10 - Gráfico Comparativo

EMEFI PROFª LYDIA THIEDE TURMA: 3º - ANO LISTA DE ACERTOS - PONTOS - NOTA - NÍV MATEMÁTICA (EF03MA06-07-08-09) - N° 03			EMEFI PROFª LYDIA THIEDE TURMA: 3º - ANO LISTA DE ACERTOS - PONTOS - NOTA - NÍV O MATEMÁTICA (EF03MA17-18-19-20-21) - N°11			EMEFI PROFª LYDIA THIEDE TURMA: 3º - A LISTA DE ACERTOS - PONTOS - NOTA - NÍV SONDAGEM: 05/02/2020 AGUDOS - 4º ANO - M		
Nº	NOTA	NÍVEL	Nº	NOTA	NÍVEL	Nº	NOTA	NÍVEL
1	4	Abaixo do Básico	1	5	Básico	1	2	Abaixo do Básico
2	6	Básico	2	9	Avançado	2	2	Abaixo do Básico
6	5	Básico	6	9	Avançado	6	7	Avançado
8	8	Avançado	8	10	Avançado	8	9	Avançado
11	4	Abaixo do Básico	11	9	Avançado	11	9	Avançado
16	9	Avançado	16	9	Avançado	16	2	Abaixo do Básico
20	6	Básico	20	8	Avançado	20	2	Abaixo do Básico

Fonte: elaborado pela autora.

Após realizar a sondagem podemos observar que os resultados obtidos em 2020, não refletem a aprendizagem observada no final do ano anterior.

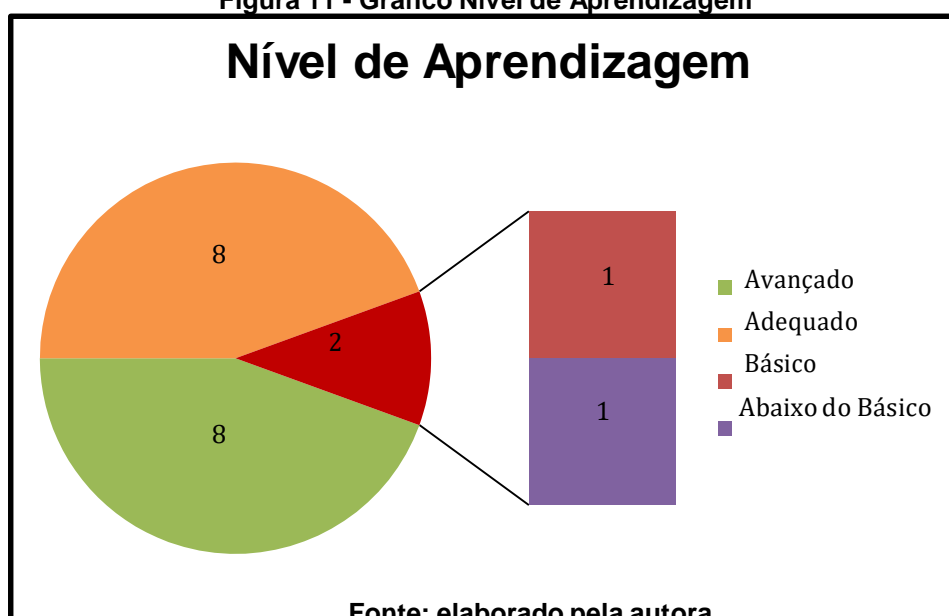
Na figura 10, temos um comparativo com sete (7) alunos que estiveram presentes em dois simulados e na sondagem inicial do ano de 2020. Podemos observar que dos alunos presentes, somente um aluno, representado pelo número 16, estava no nível 'avançado' nos dois simulados. No entanto, atualmente se encontra no nível abaixo do básico.

O aluno apresentou um avanço durante o ano de 2019, assim como os demais alunos da classe, todos obtiveram um avanço notável, no entanto, ele se encontra no

mesmo nível do primeiro simulado realizado em abril, quando estava no nível abaixo do básico. Outros dois (2) alunos estão um nível abaixo do que apresentavam. Como podemos observar, somente os alunos representados pelos números 8 e 11 apresentaram o mesmo nível de aprendizagem do final do ano letivo de 2019.

Ao término do ano de 2019, a turma analisada encerrou o ano com um aproveitamento de 80% e somente 2 alunos estavam no nível abaixo do básico. No entanto, os resultados da sondagem realizada em fevereiro de 2020, não foi uma aprendizagem efetiva. A aprendizagem ilustrada pelos simulados é meramente temporária, estimulada pela repetição mecânica dos exercícios.

Figura 11 - Gráfico Nível de Aprendizagem



A resolução de exercícios e situações problemas não garantem a aprendizagem matemática, por mais intensa que seja. De acordo com David Ausubel (1978, p. 109), “a aprendizagem significativa opõe-se à aprendizagem de matérias sem sentido, tais como a memorização de sílabas, pares associados etc.” O conteúdo matemático deve fazer sentido para o aluno, para que ele possa assimilar o conteúdo novo ao conhecimento já adquirido, e assim alcançar uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O ensino da matemática desenvolvido nos anos iniciais, como revela as avaliações externas, não é eficaz. Conforme análise dos resultados há uma abordagem insatisfatória relacionada aos conteúdos matemáticos nas grades dos cursos de Pedagogia, o que torna o pedagogo despreparado para ministrar aulas de matemática.

De modo geral os conteúdos da educação básica não são contemplados de maneira eficaz no curso de Pedagogia e os pedagogos são preparados para ensinar com base em teorias. Desta forma, não detém o conhecimento do que ensinar com base nos conceitos da matemática que precariamente foram dispostos na formação inicial.

Sendo assim, muitos se apoiam nos livros didáticos e apenas repassa o conteúdo ali exposto, o que faz com que as aulas de matemática sejam insignificantes e rejeitadas pelos alunos.

A falta de interesse dos alunos se torna cada vez mais nítida nas avaliações externas, o que faz com que algumas escolas recorram a soluções milagrosas. Porém, conforme a análise, o uso do material didático complementar e o ensino mecânico não geram uma aprendizagem efetiva e significativa para o aluno. A resolução de exercícios é uma solução temporária, alguns alunos podem ter boa memorização e decorar regras de resolução de exercícios, contudo elas acabam sendo esquecidas, pois não foram de fato conhecimentos adquiridos.

A formação continuada é essencial para um profissional, para aquele que realmente deseja ensinar seus alunos, proporcionar condições para que o mesmo alcance uma aprendizagem efetiva. O que não libera o curso de formação profissional da obrigação de fornecer uma base da formação sólida, isto é o mínimo que esperamos ao procurar uma graduação para dar início a nossa carreira profissional.

REFERÊNCIAS

Alunos da rede municipal de Agudos fazem avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em:

<<https://agudos.sp.gov.br/noticia/1415/alunos-da-rede-municipal-de-agudos-fazem-avaliacao-diagnostics-de-lingua-portuguesa-e-matematica/>> Acesso em: 04 maio 2020.

Anais... Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, p. 1-19, 2007a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>> Acesso em: 04 mar. 2020.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. Ministério da Educação. MEC. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>> Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em: 14 maio 2020.

BRUCKI, Cristina Maria. O uso de Modelagem Matemática no ensino de Função Exponencial. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – PUC, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/mp/dissertacao/cristina_brucki.pdf> Acesso em: 05 jan.2013.

BURAK, D.; KLÜBER, T. E. Modelagem Matemática na Educação Básica: uma trajetória. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, IX, Belo Horizonte, 2007.

Coleção Um giro pela aprendizagem: Matemática-Livro 3-Ensino Fundamental Anos Iniciais. 2. Ed. Marília: Editora Brasil Cultural, 2019.

DemandaNet. Um giro pela aprendizagem. Disponível em: <<https://www.demandanet2.com.>> Acesso em: 04 maio 2020.

FERNANDES, R. L. Entrevista concedida a Prefeitura Municipal de Agudos. Agudos, 08 maio 2019. Disponível em: <<https://agudos.sp.gov.br/noticia/1415/alunos-da-rede-municipal-de-agudos-fazem-avaliacao-diagnostics-de-lingua-portuguesa-e-matematica/>> Acesso em: 04 maio 2020.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/614-equipamentos-e-materiais-didaticos.>> Acesso em: 14 maio 2020.

GAIO, A.; DUARTE, T. O. O conhecimento matemático do professor de 1º ciclo. In: A formação para matemática do professor de anos iniciais. Ciência e Educação, Bauru, v. 22, n. 2, p. 505-522, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132016000200505&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 14 maio 2020.

GASMAN, L. (Coord.). Implantação Das Habilitações Básicas: Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professores de Habilitações Básicas - Subsídios para Formação Pedagógica - Psicologia da Educação, MEC, 1978, p. 75

LEMOV, Doug **Aula Nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. 2. Ed. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

LIMA, S. M. **A formação do pedagogo e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2011. 8 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Mato Grosso, 2011.

NOGUEIRA, C. M. I; PAVANELLO, R. M; PLIVEIRA, L. A. Uma experiência de formação continuada de professores licenciados sobre a matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. In.: Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa/ Celia Finck Brandt, Mérciles Thadeu Moretti (Org.). Ponta Grossa : Ed. UEPG, 2016. 307 p

Pisa 2018: dois terços dos brasileiros de 15 anos sabem menos que o básico de matemática. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/pisa-2018-dois-tercos-dos-brasileiros-de-15-anos-sabem-menos-que-o-basico-de-matematica.ghtml>, Acesso em: 10 de mar. 2020.

SADOVSKY, P. Falta fundamentação didática no ensino da Matemática. **Nova Escola**, 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/925/falta-fundamentacao-didatica-no-ensino-da-matematica>> Acesso em: 22 abr. 2020.

Saeb - INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SANTO. C.; MACLYNE, D. A Modelagem Matemática como Estratégia no Ensino Aprendizagem. Sociedade Brasileira de Educação. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/ix_enem/Poster/Trabalhos/PO02111714410T.doc. Acesso em 08.02.2018.

TEIXEIRA, L. R. M.; SANTOS, V. de M. Dificuldades de aprendizagem em matemática e formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, VI, 1998, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo, 1998. p. 345



**TÍTULO DO ARTIGO: DIMENSÕES DO BRINCAR, BRINQUEDOS E
BRINCADEIRAS: a ludicidade em pauta na educação infantil**

Andréa Cristina Sartori Dominges¹

Elaine Cristina Oliveira Pisani¹

Orientação de Prof. Ms Renata Bien Henrique²

RESUMO

Na atual conjectura dos estudos em Educação Infantil, o brincar e a brincadeira tem papel de destaque. A “Publicação das Diretrizes Educacionais”, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” e atualmente a “Base Nacional Comum Curricular” ampara a utilização de metodologias que permeiem o lúdico, a brincadeira e a imaginação das crianças para a construção de competências e habilidades para o desenvolvimento integral dos pequenos. Esse artigo constrói uma linha de pensamento de como houve o desenvolvimento desse processo de melhoria nas metodologias de ensino para os pequenos e quais são as diretrizes e métodos que permeiam na atualidade a construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças nas aulas de Educação Infantil. Mais que desenvolver habilidades motoras e cognitivas, as novas diretrizes, mais notadamente a Base Nacional Comum Curricular, tem o objetivo de desenvolver habilidades emocionais e relacionais para a vida dos pequenos, entendendo que mais que conhecer é preciso ser.

Palavras-chave: Infância. Habilidade. Competências. Jogos. Brincadeiras. Lúdico.

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG.

¹ Graduanda em Pedagogia. E-mail: andrea_11csd@yahoo.com.br.

¹ Graduanda em Pedagogia. E-mail: lainepisani77@gmail.com.

² Professora orientadora. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Renata Bien Henrique. E-mail: renata.henrique@faag.com.br

ABSTRACT

In the current conjecture of studies in early childhood education, play has a prominent role. The “Publication of Educational Guidelines”, the “Law of Guidelines and Bases of Education” and, currently, the “Common National Curriculum Base”, supports the use of methodologies that permeate the playfulness, play and imagination of children to build competences and skills for children. the integral development of the little ones. This article builds a line of thought on how this process of improvement in teaching methodologies for young people developed, and what are the guidelines and methods that currently permeate the construction of the personal, social and cultural identity of children in preschool. Rather than developing motor and cognitive skills, the new guidelines, most notably the Common National Curriculum Base, aim to develop emotional and relational skills for the lives of young people, understanding that more than knowing needs to be.

Keywords: Childhood. Ability. Skills. Games. Just kidding. Ludic.

1. INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período de muitas descobertas e de intensa cognição, proporcionando um desenvolvimento cognitivo e motor acelerado que pode ser incrementado com vivências proporcionadas pelo entorno e também pelas experiências que a criança vive em casa e no ambiente escolar.

Nesse período a criança passa por situações consideradas pelos teóricos e principalmente pelos cientistas como extremamente enriquecedoras. No que se refere a escola desde o maternal até as etapas I e II os pequenos são treinados através de diferentes habilidades que os preparam para a vida futura.

Uma das atividades bastante exploradas por psicólogos e pedagogos são as atividades psicomotoras que compreendem melhorias no comportamento da criança com relação a como entende seu corpo e o funcionamento do mesmo relacionando-o com suas emoções que mudam no decorrer do processo.

As atividades de psicomotricidade promover a interação do movimento da criança, andar, comer, falar, etc com a sociedade que a cerca seja no nível micro ou macro.

Nesse contexto podemos observar atividades que remetem ao desenvolvimento da criança como exemplo as de lateralidade, organização e noção de espaço e tempo, além do entendimento do esquema corporal extremamente importante para o desenvolvimento e ações como a alfabetização por exemplo.

Com os estudos da nova Base Comum Curricular já embasada nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil pode-se observar que há uma forte tendência de colocar a brincadeira e os jogos como centro do desenvolvimento infantil e parte dos seis direitos fundamentais da aprendizagem e desenvolvimento da criança a saber, o de conviver, de brincar, de participar, de explorar, expressar-se e conhecer-se.

E nesse foco a BNCC estabeleceu os campos de experiências que são fundamentais para que a criança tenha garantido o direito de aprender e se desenvolver.

Os campos de experiências solidificam e exemplificam o conhecimento que se deve priorizar para as crianças desde a primeira infância e abrangem tanto a creche quanto a pré-escola.

Estes campos se dividem em uma parte que estudar e fortalece os vínculos entre as crianças e com elas mesmas chamado de “o eu, o outro e o nós”, também há espaço para entender e conhecer “o corpo, gestos e os movimentos”, dentro desse quesito o docente explora também o exterior com os “traços, sons, cores e formas”, desenvolvendo nos pequenos os fenômenos da “escuta, fala, pensamento e imaginação” e desse forma promovendo o desenvolvimento do conhecimento do “espaços, tempos, quantidade, relações e transformações”, permitindo a criança conhecer a si mesmo, o outro e entender o mundo e suas relações.

Este artigo tem como objetivo elencar ações que promovam o desenvolvimento cognitivo e também cultural de crianças da pequena infância usando metodologias de jogos e brincadeiras com fundamentos no exercício do lúdico como forma de desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

Importante ressaltar que a brincadeira um meio essencial de promover a aprendizagem de forma lúdica e significativa exercitando o contato com os campos de experiências tornando a criança o protagonista do seu desenvolvimento e o professor/pedagogo o meio de desenvolvimento de habilidades para a consciência corporal, fonológica, social e mental do indivíduo já na Educação Infantil.

Ainda com as metodologias de uso de brincadeiras pode-se melhorar a habilidade de fala e escrita das crianças, sua interação social com os outros e o meio promovendo o protagonismo infantil.

2. JOGOS E BRINCADEIRAS

Brincar é oportunizar o desenvolvimento da criança e permitir que a mesma experimente o mundo com suas possibilidades, relações sociais, autonomia de ação e organização de emoções.

A brincadeira permite que o indivíduo explore, conheça o mundo e as oportunidades dadas pela sua imaginação, isso pode ser visto desde quando a

criança começa a brincar com os próprios pés no berço, ou ainda quando brinca com sua comida.

Nesse foco a brincadeira é um espaço para explorar sentimentos e valores, assim como para desenvolver suas habilidades e pode surgir desde objetos estruturados e não estruturados, disponibilizados para as crianças. A partir da brincadeira, observamos que a exploração e a sequência lúdica dependem, única e exclusivamente, de cada criança ou, por vezes, de um grupo de crianças dispostas a compartilhar o brincar (MARTINS, 2019). Segundo RCN (1998) as crianças tem necessidade e direito de brincar e é característico da infância sendo garantido por Lei. O ato de brincar não está no brinquedo em si, mas na atitude subjetiva que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade que o professor ou até mesmo os pais exercem ao “brincar” com a criança garantido em primeira instância o prazer e a satisfação.

Ainda quando brinca e joga a criança usa o faz de conta e utiliza para isso elementos que permeiam a sua vivência cotidiana, usa dessa forma a imaginação durante momentos de toda sua vida como afirma Cerisara:

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ele observa em seu contexto (CERISARA, 2008, p.130).

Durante o brincar as crianças aprendem umas com as outras e se desenvolvem como seres sociais, que pensam que possuem atitudes, que geram novas capacidades, que desenvolvem novas habilidades de descoberta do mundo (KISHIMOTO, 1996).

Segundo ainda o que afirma Ferreira e Oliveira (2017) o brincar promove nas crianças uma criação e recriação dos acontecimentos, elas podem repensar ações do seu imaginário e desenvolver-se aprendendo de forma lúdica.

No entanto os autores ressaltam que as brincadeiras não podem ser sempre dirigidas da mesma forma, mas de maneiras variadas, livres com o intuito de gerar aprendizagem, ou seja, com uma função educativa para o desenvolvimento da criança. Leal (2017) parafraseando Montessori (1907-1952) comenta que a utilização de recursos e métodos pedagógicos que buscavam

atender aos princípios da Escola Nova que foi a primeira proposta para educação infantil buscava a educação para a liberdade. Dentro desse enfoque hoje muitos desses recursos têm sido trabalhados dentro do ambiente escolar, materiais concretos, o lúdico, jogos e brincadeiras, o Material Dourado, números e letras de lixa, de compensado, alfabeto móvel e muitos outros. Um conhecimento estudado e pesquisado por ela que transmite fontes e saberes de suma importância para o docente trabalhar em sala de aula e faz parte de todo o contexto educacional (LEAL, 2017).

Montessori criou um método que torna o ambiente preparado especialmente para as crianças, o professor trabalha com cada uma em particular, prestando-lhe a ajuda necessária quando é solicitada e a partir dessas o método avalia a “Linha ou aula rítmica” por meio da qual é trabalhada a consciência da criança em sua realidade. Ainda segundo a pedagoga e se constitui de cinco fases:

1ª fase = compreende prender a atenção da criança de forma lúdica

2ª fase = compreende a concentração sem esforço, andar na linha naturalmente;

3ª fase = concentração com esforço, movimento mais forte da linha e trabalha o domínio dos menores gestos e o cuidado com seu corpo e o do outro (o colega);

4ª fase = desconcentração, momento em que a criança se expande, usa a criatividade e a espontaneidade; e por fim o relaxamento, momento em que as crianças são convidadas a ficarem em silêncio, concentradas (COSTA, 2001).

O uso de jogos e brincadeiras vem portanto como meio metodológico de garantir aprendizagem de formas diferenciadas e que oferecem prazer para educando e educados e promove a interação e desenvolvimento cognitivo e motor.

3. JOGOS, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

São muitas as pesquisas sobre o brincar e o uso de jogos para o desenvolvimento da criança.

Fantin (2000) defende que é no ato de brincar que a aprendizagem ocorre e nas brincadeiras e jogos que a mesma tem facilidade de desenvolver a sua capacidade de criar, imaginar e dessa forma ocorre a promoção de condições de se desenvolver usando a diversidade das brincadeiras nas experiências e trocando com outras crianças e até mesmo com professores e familiares ações que desenvolvam seu intelecto e motor.

Ainda Costa (2019) enfatiza que é muito importante utilizar metodologias de brincadeiras e jogos pois quando a criança está brincando ela cria situações imaginárias que lhe permite operar com objetos e situações do mundo dos adultos. Enquanto brinca, seu conhecimento se amplia, pois ela pode fazer de conta que age de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera e ela ainda não.

Vigotski (2003) já defendia que o brincar tem a importância de desenvolver o pensamento crítico, levar a criança a conhecer e compreender o mundo que a cerca. Ele destacou a importância da brincadeira para o aprender, o desenvolvimento infantil, e auxiliar no seu aprendizado.

No faz de conta e nesse foco a criança tem a oportunidade de ser aquilo que ainda não é ou seja ser o que ela imagina ser ou seja através do seu imaginário ela vive suas próprias fantasias agindo como se fosse maiores ou até imita os adultos, exercitar-se na compreensão de papéis sociais e poder usar, de modo simbólico, objetos e ações que ainda não lhe são permitidos.

O autor ainda destaca que dessa forma, enquanto brinca, a criança realiza muitas descobertas sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma, bem como aprende a se relacionar com o outro, com o mundo em que vive. O faz de conta depende da capacidade de cada criança para simbolizar o seu imaginário (VIGOSTKI, 2003).

Froebel (1912) defendeu que o brincar “é a fase mais importante da infância do desenvolvimento humano, neste período por ser auto - ativa representação do interno a representação de necessidades e impulsos internos”.

Ainda segundo Vigotski (2003) as crianças podem brincar de várias maneiras pois também possuem inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar estudar e se movimentar, por meio destas diferentes linguagens as quais se expressam no seu cotidiano, ou seja, no convívio escolar, familiar e escolar, construindo assim uma identidade infantil.

Segundo Brougère (2002) “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2001, p.105).

Ainda com relação ao jogo Freire (2002) defende que ele é um fenômeno percebido por suas manifestações, sendo inútil tentar listar componentes para afirmar ou negar certa atividade como jogo. Não podemos separar as regras, a imaginação, a espontaneidade, juntar tudo e constituir o jogo, para Freire (2002), é na interação dessas características, entre outras, que ele surge.

As crianças podem ainda segundo Wajskop (1995) imaginar e falar, fantasiar e colecionar e desse modo reconstruem o seu mundo infantil sendo então o ato de brincar e jogar muito importante e tanto o pedagogo, professor ou responsáveis podem proporcionar atividades que possam estimular habilidades e descobrir talentos próprios.

O brincar sempre foi foco de desenvolvimento sendo que através deste ato a criança pode criar fantasias e imaginar desenvolvendo habilidades e competências essenciais para o prosseguimento de sua vida escolar e seu crescimento também como ser do mundo em que vive.

Para favorecer esse fazer da criança, é de fundamental importância que o espaço ofereça recursos e materiais variados que permitam a elas expressarem emoções e representarem situações cotidianas das brincadeiras e o aprendizado (WINNICOTT, 1975). A criança é um ser que de fato vive a imaginação e com ela descobre e reinventa mundo e também essa ação percorre o espaço escolar através das brincadeiras. Nesse foco o pesquisador enfatiza que com a ajuda do professor ou mesmo sozinhas exercitam a imaginação, desenvolvendo sua personalidade e suas habilidades, expressando sua autonomia diante dos objetos, trabalhando seu emocional e ampliando seus horizontes através da participação nas atividades lúdicas (VIGOSTKI, 2003).

Dessa forma o brincar e a utilização de jogos educativos podem propiciar o desenvolvimento integral da criança de forma lúdica onde pode aprender e conhecer “brincando” num exercício natural de seu crescimento motor e psicossocial.

3.1. Dimensões do Brincar

Ainda segundo Brougère (2002) o brincar não pode ser separado das influências do mundo ele não é algo internalizado ele tem um componente social muito significativo e a partir do momento que a criança aprende a brincar ela se torna um ser social.

Navarro (2019) cita Vigotski (2007) e atenta para o fato de que a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

Navarro (2019) ainda comenta que a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, a criança está a brincadeira em contato com outros iguais ou não e é daí que se contorna sua personalidade.

Santos e Silva (2016) enfatizam que os estudos na educação em especial na educação infantil, apresentaram expressivo crescimento com crianças e sobre suas experiências no ambiente educacional.

Os autores comentam que tais estudos expressam transformações ocorridas nas políticas públicas para a infância e as crianças, resultando na expansão da cobertura do atendimento educacional a crianças entre 0 e 5 anos, o que tem se configurado como espaço de investigação das interações entre as crianças e entre elas e os adultos.

Ao mesmo tempo, emerge um movimento do próprio campo acadêmico das ciências sociais em que a possibilidade de expressão dos diferentes sujeitos sociais passa a ser considerada como condição para a compreensão efetiva da vida social e das experiências individuais e coletivas.

Ainda Sarmiento (2008) comenta que são inúmeros estudos sobre as experiências no ambiente de cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos, principalmente no que se refere aos processos sociais de transformação das

formas de compreensão das crianças e da infância (ou das infâncias) como atores sociais.

Quando a criança experimenta ou seja brinca ela se desenvolve e desenvolve principalmente habilidades que extrapola o imediato e mobiliza tanto situações passadas com uso de experiências vividas e guardadas na memória quanto as que irão viver pela imaginação futura que desencadeiam ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo (no grupo de pares), e elas passam a compartilhar não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira (SANTOS e SILVA, 2016).

Ainda segundo Santin (2001) o brincar é de fundamental importância para a aprendizagem da criança e é através desse ato que a criança aprende, gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento casuais ou sociais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras.

Ferreiro (1988) defende que o brincar é uma forma de se divertir e entreter-se com o lúdico que é caráter crucial em jogos, brinquedos e divertimento, o brincar dessa forma é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

Mas precisa-se ter cuidado com o ato de “brincar por brincar” é fundamental que o brinca mas sim o que ela representa para quem brinca e as relações dessa atividade tanto entre os pares como da criança com o próprio brinquedo.

O brincar está em uma dimensão valorizada no desenvolvimento do aprender, abrangendo crianças e adultos, elevando-os a patamares ainda maiores pelo brincar e representando a necessidade de conhecer, construir e de se descontrair, em um mundo real ou simbólico cheio de momentos maravilhosos que só acontece através do brincar. Para Huizinga (1999), o jogo, o brincar, deve ter caráter de liberdade para as crianças irem muito além das suas fantasias, deve ser uma atividade voluntária e quando imposta deixa de ser uma brincadeira ou um jogo, ou do faz de conta.

É na brincadeira que as crianças aprendem como os outros pensam e agem, descobrindo assim uma forma mais rápida para a troca de ideias e o

respeito pelo outro. Enquanto aprendem brincando também ensinam algo de sua vivência, resultando na interação do aprender e ensinar a dividir os outros.

3.2. Dimensões do Brinquedo

Segundo Vigotski (2003) a criança ao brincar cria situações imaginárias e assume muitos papéis indo além do seu comportamento habitual.

Os benefícios da brincadeira, como conhecer o funcionamento do próprio corpo, dividir brinquedos com o próximo, criar regras e solucionar problemas, são incontestáveis. O importante é garantir que a criança tenha tempo livre para decidir como e com o quê brincar.

Dentro disso, o brinquedo assume um papel importante pois para as crianças, os objetos têm força motivadora, pois auxiliam na transposição do mundo real para um universo imaginário, permitindo que elas atuem de forma diferente em relação ao que veem. É durante o faz de conta que o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos - isso graças a possibilidade de interação entre os pequenos dentro de uma situação que envolve a negociação de regras de convivência.

Vygotski considera o brinquedo não como uma atividade de prazer pois o mesmo define que muitas atividades dão prazer a criança e não são brinquedos.

Ainda o autor comenta que o desenvolvimento da criança é feito através de suas funções principalmente intelectuais pois a criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para outro.

Vygotski assim como Piaget defendem o desenvolvimento da criança como um misto de ambiente e biológico e para se entender o avanço nos estágios de desenvolvimento deve-se levar em consideração as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação.

Leal (2017) comenta que o brinquedo é visto como qualquer objeto sobre o qual se debruça a ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante.

Ainda defende a autora que na atualidade há uma grande diversidade de brinquedos e até mais modernos, a sua evolução é vista como um recurso pedagógico, podendo o professor trabalhar com essa ferramenta de modo que possa favorecer o estímulo da criança em sala de aula, e tornar o ambiente mais prazeroso para o desenvolvimento da autonomia e formação desse indivíduo.

Alguns pesquisadores defendem que todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos assim como um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior (CAMARGO et al, 2003)

Dessa forma para entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade, precisaremos entender o caráter especial das necessidades de cada criança. Ainda para os autores o brinquedo parece ter sido inventado quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis: se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos (CAMARGO et al, 2003)

Para exemplificar podemos ver no comportamento de uma criança muito pequena (comuns dois anos e meio de idade) que com muita facilidade imita a mãe em praticamente todas as atividades.

Quando chega na idade pré escolar, para resolver sua tensão do desejo, a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (CAMARGO et al, 2003).

3.3. Dimensões dos Jogos e Brincadeiras

Lunaro (1974) já destacava a importância dos jogos para descontrair e os benefícios para saúde física, mental e intelectual de todos.

Para a criança, os jogos ajudam desenvolver a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima e ainda prepara para serem cidadãos capazes de enfrentar desafios e participar da construção de um mundo melhor

e devido a isso se configura adequado para ser utilizado como ferramenta para a aprendizagem escolar em todas as áreas de conhecimento.

Melo e Valle (2005) destacam que as brincadeiras são excelentes oportunidades para nutrir a linguagem verbal se torne mais fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas pois trabalha com uma variedade de situações que o brinquedo possibilita pode favorecer ao desenvolvimento integral da criança.

Os autores comentam que é pelo brinquedo que ela desenvolve a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, suas frustrações, a cooperação e o relacionamento interpessoal.

Há que se destacar que há fundamentalmente dois tipos de brinquedos como define Linn et al (2010) os brinquedos estruturados e os não estruturados.

Brinquedo estruturado é aquele baseado nas características de mídias, que só podem ser usados de uma maneira e que requerem o mínimo de esforço das crianças. Eles limitam as habilidades das crianças de interagir com o brinquedo, de imprimir suas características pessoais nele, de usar o brinquedo como forma de se expressar e de conquistar uma sensação de domínio sobre seu mundo (LINN et al, 2010).

Os brinquedos não-estruturados trabalham os valores da brincadeira e estão muito mais na criança. Desta forma, a criança precisa confiar em seus próprios recursos para conduzir a brincadeira como exemplo a autora cita os blocos de madeira, ainda as massas de modelar, jogos de encaixe entre outros (LINN et al, 2010).

A função dos brinquedos estruturados é fazer com que a criança possa imitar o mundo. É brincar de tudo o que está aí. E são muito importantes por estarem expostos, por serem atrativos e por fazerem parte da sociedade, enfim. Não dá para escondê-los das crianças. No entanto, é possível usar a imaginação, dar exemplos de outras formas de brincar com o brinquedo que não sejam apenas as dadas pela mídia (LINN et al, 2010). Ainda Lemes, Lopes e Nina (2019) o jogo pode ser considerado como objeto suporte da brincadeira e quando as brincadeiras ocorrem os autores comentam que ocorrem com elas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias,

favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato.

4. JOGOS E BRINCADEIRAS E AS CONSIDERAÇÕES DA LEGISLAÇÃO

A legislação direcionada a Educação Infantil vem sempre propondo mudanças já que pesquisadores entendem que essa fase da educação é essencial para o bom desenvolvimento das demais fases como o Ciclo I e II do Ensino Fundamental.

Segundo Silva e Tavares (2016) a Educação Infantil atualmente vem se caracterizando por um cenário de maior destaque e também de algumas mudanças em sua trajetória institucional de atendimento às crianças desde o assistencialismo até à função educacional.

Diante disso, mesmo com os avanços obtidos a partir da Constituição de 1988 e as promulgações de novas leis, assim como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), muitos são, ainda, os desafios pelo qual a educação infantil tem enfrentado.

4.1. ECA (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE)

O Estatuto está publicado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de viver o seu tempo de infância que é o de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Então vimos que, a criança tem o direito de brincar pois está amparada por lei, e esta é mais uma razão para que as crianças brinquem, além das inúmeras situações que já citamos, porque o brincar favorece a descoberta, a curiosidade, uma vez que auxilia na concentração, na percepção, na observação, e além disso as crianças desenvolvem os músculos, absorvem oxigênio, crescem, movimentam-se no espaço, descobrindo o seu próprio corpo.

Segundo ainda Souza (2007) de acordo com o Art. 2º do estatuto da criança e do adolescente “Considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos” para as regras leis e ações tomadas no Brasil o parâmetro para a

definição de criança é esta faixa etária, logo o período da infância coincide com o período em que os indivíduos são considerados crianças.

O autor ainda comenta que a conceituação da criança e da infância é algo construído pelo adulto, essa construção faz parte de um processo duplo que num primeiro momento tem toda uma associação com o contexto, regras e valores colocados pela sociedade e outro que traz as percepções do adulto com relação as suas memórias, ou seja, a concepção de infância acaba por ter em seu conteúdo uma visão idealizada do passado do adulto somada com a visão trazida pela sociedade.

A criança não é, e não pode ser vista um adulto em miniatura, ela ainda precisa passar por diversas fases de sua vida, o desenvolvimento motor, físico, cognitivo e social para chegar a fase adulta e o brincar é um dos elementos necessários ao seu desenvolvimento (SOUZA, 2007).

Silva e Tavares (2016) comentam que muitos foram os avanços na educação infantil para crianças de 0 a 6 anos por intermédio da Constituição Federal de 1988.

Os autores ainda comentam que pela LDB de 1996 que reconheceu a criança como um sujeito de direitos, inclusive o direito de uma educação de qualidade, onde esses avanços representam um marco nas políticas públicas.

Os Referenciais Curriculares e Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (RCN, 1998) legalizam que os programas a serem desenvolvidos em centros de educação infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e terem amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas por parte das crianças, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada e supervisionada pelos Conselhos, para verificar sua legitimidade e qualidade.

4.2. LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO)

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL. Lei nº 9.394/96), baseada na Constituição de 1988, reconhece a importância do acesso da criança, do nascimento até os seis anos, à educação infantil em creches e

pré-escolas compreendendo essa fase a primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais.

Os locais das creches e pré-escolas são considerados ambientes específicos que, de certa forma, facilitam o brincar protegido.

Gomes (2009), destaca algumas leis que reforçam essa decisão como o Estatuto da

Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), que baseado na “Doutrina da Proteção Integral”, buscou garantir e proteger direitos para criança e adolescentes previstos na CF/88, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que também reforçou e ampliou essa perspectiva, ao tratar a educação infantil como primeira etapa da educação básica e o FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Ainda a LDB apresentou algumas organizações para defesa da Educação Infantil e do uso de metodologias de jogos e brincadeiras e nesse foco a criança busca formas criativas para brincar, seja na rua, na calçada, no hospital, em terreno baldio, na escola, no orfanato, em sua casa..., construindo para si um espaço mágico, cheio de fantasias, tão próprias de fase de formação e de aprendizado.

4.3. BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)

Segundo o Documento da Base Nacional Comum Curricular homologado esse ano a expressão educação “pré-escolar”, que era “preparo” para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado e também com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1988). A LDB em 2009 antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade e

dessa forma na atualidade a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil precisamente em seu art. 9º define eixos estruturantes de práticas pedagógicas como interações e brincadeiras onde as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2009).

Ainda o documento fortalece que o brincar é característica do cotidiano da infância e traz diversas aprendizagens e potenciais para seu desenvolvimento integral, e na brincadeira pode-se observar a mediação de frustrações, resolução de conflitos e regulação de emoções (BRASIL, 2009).

No advento da BNCC houve a reorganização de eixos estruturantes que dividiu os currículos em competências e habilidades contemplando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018).

Diante dessa necessidade a BNCC (2018) colocou os direitos de aprendizagem para as crianças baseados em **conviver** com outras crianças e adultos, **brincar** cotidianamente de diversas formas como emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, **participar** do planejamento e gestão da escola onde está, **explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias etc., **expressar-se** como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades por meio de diferentes linguagens, **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural e nesse foco conforme mostra a Figura 01. Colocou os campos de experiências para o desenvolvimento de currículos e metodologias de ensino para a Educação Infantil nos Estados e Municípios.

Figura 01. Campos de experiências da BNCC

ARTICULAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS + ÁREAS DE CONHECIMENTO + COMPONENTES CURRICULARES



Fonte. Arantes (2018)

5. SUGESTÕES DE METODOLOGIAS DIFERENCIADAS NA TEMÁTICA JOGOS E BRINCADEIRAS

Algumas sugestões podem enriquecer suas aulas e motivar as crianças trazendo a construção de habilidades e competências que a BNCC sugere para a formação dos pequenos.

A. Cauda do Dragão

Para essa brincadeira não estruturada você não irá utilizar nenhum material o que resolve a preocupação que o docente tem com o gasto de recursos para aquisição de materiais.

O desenvolvimento consiste em que todos os participantes ficam em pé, em uma fila indiana com as mãos na cintura um do outro, formando um dragão. O primeiro integrante da fila, representando a cabeça do dragão, terá como objetivo pegar o último da fila, que representará a cauda. Ao sinal do educador, o "dragão" passará a se movimentar, correndo moderadamente, sob o comando da cabeça que tentará pegar a cauda. Esta, por sua vez, fará movimentos no

sentido de evitar que isso aconteça. A brincadeira continuará enquanto durar o interesse das crianças

B. Biscoitinho queimado

Para essa brincadeira o professor ou orientador deve ter em mãos e um brinquedo e deve esconder o brinquedo qualquer (o "biscoitinho queimado"), enquanto os participantes estão de olhos fechados. Depois grita: "Biscoitinho queimado!", e os outros têm que tentar encontrá-lo. Quando uma criança chega perto do "biscoitinho queimado", o educador grita seu nome e fala: "Está quente!". Se estiver longe, ele grita "Está frio!". Quem encontrar o brinquedo primeiro ganha.

C. Colher Corrente

O docente precisara de colheres de sobremesa e caramelos, funciona assim, as crianças formam duas filas com número igual de pessoas e ficam sentadas frente a frente, cada uma com uma colher de sobremesa. O primeiro da fila recebe na sua colher, presa com o cabo na boca, um caramelo, que deverá passar para a colher do vizinho. A brincadeira começa e, sob uma ordem dada pelo educador, cada um deverá passar o caramelo, com a colher na boca, para a colher do vizinho, sem ajuda das mãos, que devem ficar cruzadas nas costas. Toda vez que o caramelo cair, a criança pode recolhê-lo com a mão e continuar a brincadeira. Ganha a fileira que primeiro conseguir passar o seu caramelo de colher para colher até o final.

D. Apanhador de Batatas

O docente vai precisar de jornais e revistas com dois cestos ou bacias de cozinha com a boca larga, podem ser caixas de papelão ou outro local que pode ser de grande espaço. Os participantes devem amassar várias folhas de jornal e revistas (serão as "batatas").

O educador deve distribuir as "batatas" em vários lugares. A um sinal do educador, os participantes, divididos em duas equipes, devem apanhar as "batatas" e colocá-las no cesto destinado ao seu grupo. Vence a equipe que apanhar o maior número de "batatas".

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levar a criança a conhecer o mundo e a perceber-se como agente transformador dele permeia as competências e habilidades que os documentos oficiais para o trabalho na Educação Infantil defendem, o desenvolvimento integral da criança e sua inserção como ser crítico e ativo no mundo.

Usando a temática de jogos e brincadeiras muitas vezes não precisamos de grandes atividades e nem mesmo brinquedos estruturados, usando formas diferenciadas de interação onde a criança pode criar e aprender mostrando aos seus pares que "faz parte" do mundo podem favorecer a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências como a leitura, a escrita num nível inicial que em muito contribuirá para seu desenvolvimento posterior.

7. REFERENCIAL

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. 3v.: il.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017. 2

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Brinquedo e cultura. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A criança e a **cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMARGO, Ana Lucia Ferreira de., OLIVEIRA, Camila Tomasello de, BULGARELLI, Carolina ed Cassia, LOUREIRO, Karina. MOROSI, Maria Carolina Beraldo. O papel do brinquedo no desenvolvimento. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep127/brinquedo.htm>

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria **Montessori e seu método**. In: Portal da UNB. Linhas Críticas. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6544/5274> M, acesso em 05 Nov 2019.

FANTIM, Monica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: cidade futura, 2000

FERREIRA, Daniele Caroline RR., OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **O trabalho pedagógico e lúdico na escola infantil: para além da sociedade de consumo**. Anais da Semana de Educação da UEL. 2017.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. Trabalho apresentado na 23ª reunião da ANPEd, Caxambu, 2000.

LEAL, Patrícia Maristela de Freitas. **O Brincar na Educação Infantil e o**

Desenvolvimento Integral da Criança / Patrícia Maristela de Freitas Leal.
Pouso Alegre: 2017 80 f.

LEMES, Raquel Karpinski, LOPES, Andreia dos Santos, NINA, Eduarda Klein Della. **A Importância do brincar para a criança: educação infantil e anos iniciais.** XII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: uma pedagogia do amor e do coração, para reconstruir e superar obstáculos. Educação, amorosidade e utopia: diálogos com Paulo Freire. Taquara, RS: FACCAT, 2019.

LUNARO, Bernardo. **O lúdico e os jogos na Educação Infantil.** 9ed. São Paulo. Edições Loyola. 1974.

MARTINS, Raquel de Castro Duarte. **A primeira infância e o ato de brincar.** SPES. Disponível em <http://www.spesinfantil.org.br/> . 2019.

MELLO, Luciana, VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil.** Psicologia Argumento. Curitiba. PR. v.23. n.40. P43-48. Jan/março 2005.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na Educação Infantil.** IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. 26 a 29 de outubro. Curitiba. Paraná. 2009.

NOVA ESCOLA. **Os campos de experiências.** ARANTES, Fernanda. Disponível em <https://cursos.novaescola.org.br/curso/4469/os-campos-de-experiencias-na-bncc-daeducacao-infantil/resumo?campanha=1775913268&grupo=69736175755&palavra=dsa44017425796>- Acesso em 15 de nov 2019.

PIAGET. Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Ed Zahar. 1971.

SANTOS, Sandro Vinicius dos, SILVA, Isabel de Oliveira e. **Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social.** Educ. pesquisa. São Paulo, v.42., n.1, p.131-150. Jan/mar. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Dulcilene Rodrigues, TAVARES, Daniel Moreira. **Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram.** Estação Científica - Juiz de Fora, nº 15, janeiro – junho / 2016.

SOUZA, Claudia Flor de. **A importância do brincar e aprender das crianças na Educação Infantil. Curso de Pos Graduação Lato Sensu em Especialização em Educação Infantil e Alfabetização com Ênfase em Psicologia Educacional na Unopar - Faculdade de Rolim de Moura- Ro. 2007.**

VIGOTSKI, L. S. (2003) **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1926).

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975



TRANSTORNO DE CONDUTA INFANTIL: AGRESSIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL E O LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Sandra Helena Gramuglia Parré¹

Marcio Moreno Tosta²

Thalía Cristina Jandrecic de Almeida³

RESUMO

Os casos de Transtorno de Conduta (TC) são cada vez mais comuns no âmbito das escolas. A variedade e a complexidade observadas, bem como as formas de se lidar com tal condição têm sido um constante desafio aos educadores. Assim, o objetivo deste estudo foi discutir o Transtorno em questão, a fim de trazer à luz considerações atualizadas e pertinentes sobre

¹ Sandra Helena Gramuglia Parré, Professora. Orientadora. Mestre em Educação. Faculdade de Agudos-FAAG, sandra.parre@faag.com.br

² Marcio Moreno Tosta, aluno do curso de graduação em pedagogia, Faculdade de Agudos-FAAG, tosta209@gmail.com

³ Thalía Cristina Jandrecic de Almeida, aluno do curso de graduação em pedagogia, Faculdade de Agudos-FAAG, jandrecict@gmail.com

suas características, padrões e intervenções pedagógicas significativas para lidar com essa condição em sala de aula. O trabalho foi realizado através de um levantamento literário sobre o Transtorno de Conduta (TC) e agressividade considerando suas principais características e as dificuldades que os Professores sentem ao lidar com tais ocorrências. Os resultados sugerem que o lúdico como prática pedagógica tem sido uma ferramenta eficaz na canalização da agressividade.

Palavras chave: Transtorno de conduta; agressividade; educação infantil; lúdico.

ABSTRACT

Conduct Disorder (CT) cases are increasingly common in schools. The variety and complexity observed, as well as the ways to deal with this condition, have been a constant challenge for educators. Thus, the objective of this study was to discuss the disorder in question, in order to bring to light updated and pertinent considerations about its characteristics, patterns and significant pedagogical interventions to deal with this condition in the classroom. The work was carried out through a literary survey on Conduct Disorder (CT) and aggressiveness considering its main characteristics and the difficulties that teachers feel when dealing with such occurrences. The results suggest that playfulness as a pedagogical practice has been an effective tool in channeling aggressiveness.

Keywords: *Conduct Disorder; aggressiveness; child education; ludic.*

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a demanda da clientela no ambiente escolar vem se diversificando cada vez mais, o que acaba exigindo do professor e de toda a equipe docente um conhecimento maior sobre singularidades, deficiências, altas habilidades e transtornos. São novos tempos que exigem intervenções diretas e individuais. A necessidade de especialização dos professores é urgente frente aos desafios em lidar com transtornos e distúrbios que afetam crianças e adolescentes.

É certo que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação é essencial para prover conhecimentos e capacitá-los a lidar com as situações cotidianas adversas. Diante disso, o Transtorno de Conduta (TC) e agressividade não pode mais ser tratado apenas com ameaças, gritos, bilhetes

para os pais e castigos na sala do diretor. Segundo o DSM-5 (2014), O transtorno de Conduta envolve um padrão repetitivo e persistente de comportamentos que violam os direitos, as normas e as regras apropriados à idade.

Bordin e Offord (2019) destacam que o transtorno de conduta é um dos transtornos psiquiátricos mais frequentes na infância podendo persistir até a idade adulta. Diante de tal realidade, surge a importância de entender o aluno em seu contexto de vida, compreender seu comportamento e realizar uma intervenção pedagógica adequada.

Ao Professor não cabe diagnosticar o aluno com afirmações ou deduções, porém é imprescindível que esteja apto a identificar sintomas compatíveis ao transtorno e encaminhar ao profissional adequado para avaliação e diagnóstico ou não do Transtorno de Conduta.

Assim sendo, o presente estudo busca explorar e discutir esse relevante assunto a fim de trazer à luz considerações atualizadas, úteis e pertinentes ao contexto escolar.

Os objetivos deste trabalho compreenderam a realização de um levantamento literário sobre o Transtorno de Conduta (TC) e agressividade apresentando suas principais características bem como as dificuldades que os Professores sentem ao lidar com tais transtornos. Procurou-se ainda destacar as estratégias pedagógicas mais utilizadas pelos educadores ao lidar com casos de TC e agressividade no ambiente escolar.

Para realizar tal levantamento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com foco descritivo. Segundo GIL (2010):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. (GIL, 2010, p.42).

Assim foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito do assunto proposto, buscando-se explicar o tema e expor os pensamentos dos autores e seus pontos de vista. De acordo com Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002 p.32).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Recentemente muito se tem discutido acerca dos diversos tipos de transtornos que as crianças de nosso século vêm sofrendo, dentre eles o transtorno de conduta com manifestações comportamentais agressivas cuja incidência tem aumentado tanto no convívio social como nos ambientes de trabalho, lazer, entretenimento e principalmente no âmbito escolar.

Pela falta de informações precisas, é comum que comportamentos nocivos porém esporádicos dos alunos acabem sendo tratados como transtorno de conduta. O transtorno de conduta relaciona-se a algo mais profundo do que simplesmente rebeldia, e tais comportamentos são explicáveis, tratáveis e controláveis.

De acordo com Silva (2017) a agressividade faz parte da constituição da personalidade humana. Para isso é necessário entender o aluno, bem como seu contexto e investigar as razões para tais comportamentos antes de qualquer diagnóstico.

É de fundamental importância um entendimento claro sobre o que é o transtorno da conduta; Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V:

O transtorno da conduta envolve um padrão repetitivo e persistente de comportamento no qual os direitos básicos dos outros ou as principais normas ou regras sociais apropriadas à idade são violados. (DSM-V, 2014, p. 470).

Em outras palavras, transtorno de conduta são manifestações persistentes e repetitivas de comportamentos graves; é uma continuidade de atitudes que violam as regras sociais, comportamentos esses definidos como tiranias, desobediência, roubos, crimes, crises de birras. (BARBIERI; MISHIMA; SELAN, 2013).

Por não ser presente no contexto cotidiano, tanto o professor quanto a família pode se deparar com dificuldades em lidar com uma criança que apresente TC.

O transtorno de conduta e agressividade, pode se manifestar em diferentes faixas etárias e em ambos os sexos. Devemos ter em mente que o indivíduo tende a ter comportamentos inadequados para sua faixa etária e pode transgredir o direito das pessoas. Os critérios para transtorno de conduta focam

principalmente em comportamentos pouco controlados que violam os direitos dos outros ou que violam normas sociais relevantes. (DSM-V, 2014, p.461).

O DSM-V apresenta alguns critérios que devem ser minuciosamente observados, sendo estes divididos em quatro categorias, onde cada uma tem a sua peculiaridade comportamental:

Os comportamentos específicos característicos do transtorno da conduta encaixam-se em uma de quatro categorias: agressão a pessoas e animais, destruição de propriedade, fraude ou roubo ou grave violação a regras. (DSM-V, 2014, p. 470).

Atitudes esporádicas de desobediência em sala de aula, em casa ou na rua são componentes da natureza humana em seu desenvolvimento. É preciso um diagnóstico cuidadoso devido a possibilidades de outros tipos de patologia. Conforme referência Ballone:

O diagnóstico de Transtorno de Conduta deve ser feito muito cuidadosamente, tendo em vista a possibilidade dos sintomas serem indício de alguma outra patologia, como por exemplo, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou Retardo Mental, Episódios Maníacos do Transtorno Afetivo Bipolar ou mesmo a Esquizofrenia. (BALLONE, 2004).

Essas premissas apontam a gravidade do assunto e a sua importância em lidar corretamente devido à possibilidade de ser alguma outra patologia. É evidente que o Professor tem um olhar mais clínico do que muitos pais de alunos devido à convivência e a observação diária do comportamento da criança que em sua grande maioria não é vista ou percebida no convívio da família.

Ballone (2004) afirma que atualmente pode-se considerar dois subtipos de transtorno de conduta, conforme a idade de início: O tipo com início na infância e o tipo com início na adolescência. Ambos os subtipos podem ocorrer de formas; Leve, moderada ou severa, conforme pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro 1- Subtipos de transtornos de conduta

Grau	Principais Ocorrências
Leve	Mentir; Faltar a aula; Permanecer fora à noite sem autorização; Outras violações de regras.
Moderada	Uso de drogas; Vandalismo; Furtos.
Grave	Sexo forçado; Arrombamento; Invasão; Uso de armas; Crueldade física com pessoas e animais.

Fonte: Adaptado do DSM-V,2014, p.471

Segundo Ballone (2004), o nível de gravidade leve está relacionado a pequenos problemas que relativamente não causam danos tão prejudiciais, entre eles está à mentira e a permanência na rua até tarde da noite sem a permissão dos pais. É evidente que a gravidade está mais relacionada às atitudes comportamentais e suas consequências. Dependendo do contexto a mentira pode ser considerada moderada ou severa também. Já os outros dois níveis são um tanto quanto preocupante devido aos danos causados a terceiros. O nível moderado está relacionado ao uso de drogas, vandalismo e furtos, o que para muitos já é passível de punição. O nível severo, por outro lado é o mais alarmante devido à intensidade do comportamento e a gravidade das consequências. Neste nível estão os comportamentos de sexo forçado, arrombamento, invasão, crueldade física em pessoas e animais, uso de armas entre outros.

Deve-se destacar que conforme o DSM-V (2014), para ser considerado transtorno de conduta, é preciso a manifestação repetitiva de comportamentos agressivos por um período mínimo de seis meses, independente das categorias definidas. (DSM-V, 2014 p. 470).

Pode-se afirmar que, em razão de serem chocantes as condutas agressivas, verifica-se que a negatividade dos pais ao receberem notícias contrárias ao comportamento de seus filhos geram conflitos e discordância concluindo em uma descrença das informações constatadas pelo professor.

Josephine Elia ressalta:

A prevalência de algum nível do transtorno de conduta (TC) é cerca de 10%. O acometimento geralmente ocorre no final da infância ou início da adolescência, sendo mais comum entre os meninos. A etiologia é complexa, interagindo fatores genéticos e ambientais. Pais dos adolescentes com transtorno de conduta frequentemente estão envolvidos com o uso de drogas e comportamentos antissociais, e com frequência foram diagnosticados com DDAH, distúrbios do humor, esquizofrenia ou transtorno de personalidade antissocial. (JOSEPHINE ELIA, 2017).

Segundo o (DMS-V, 2014), uma criança que tende a sofrer de TC apresentará sintomas antes dos seus dez anos, o contrário ocorre com o adolescente, que antes dos dez anos fica isento de qualquer manifestação dos sintomas. O mesmo ainda relata que existem também os casos onde não se sabe ao exato quando se desenvolveu o TC.

Pessoas com TC tendem a sentir as intenções dos próximos de forma hostil e ameaçadoras assim, respondendo-os de maneira agressiva que para si é justificado. (DSM-V,2014, p.473)

Como caracteriza Josephine Elia (2017) as manifestações do transtorno da conduta são peculiares entre meninos e meninas, onde nos meninos é mais comum brigar, roubar e vandalizar e nas meninas tendência a mentir, fugir e se envolver em prostituição. Ambos os sexos tendem ao uso de drogas e têm dificuldades escolares.

2.1 AS EMOÇÕES PRÓ-SOCIAS E SUA IMPORTÂNCIA

O DSM-V relata que a criança que sofre de TC é vedada das emoções sociais. As emoções sociais tendem a ser influenciadoras dos julgamentos morais. Logo, o indivíduo com TC apresentará frente a determinadas emoções alguns sintomas que não condizem com o que sente. A saber:

Quadro 2- Indivíduo com TC: Emoções e sintomas

EMOÇÃO	SINTOMAS
Ausência de remorso e culpa	Ausência de sinais de sentimento de culpa ou remorso.
Afeto superficial ou deficiente	Contradição entre o que sente e faz; Tentativas de se beneficiar com expressões emocionais.
Insensível falta de empatia	Ignora e não se importa com os sentimentos dos outros; Preocupa-se apenas com os resultados de suas ações.
Despreocupado com o desempenho	Falta de interesse pela escola, se vai mal a culpa cai nos outros.

Fonte: Adaptado do DSM-V,2014, p.471

O DSM-V acrescenta também outras características:

Características de personalidade que incluem traços de afetividade negativa e baixo autocontrole, incluindo baixa tolerância a frustrações, irritabilidade, explosões de raiva, desconfiança, insensibilidade a punições, busca de emoções fortes e imprudência frequentemente ocorrem de forma concomitante com o transtorno da conduta. Uso problemático de substâncias com frequência é uma característica associada, sobretudo em adolescentes do sexo feminino. Ideação suicida, tentativas de suicídio e suicídios cometidos ocorrem a uma taxa mais elevada do que o esperado em indivíduos com transtorno da conduta. (DSM-V, 2014).

O manual relata que os sintomas começam a aparecer na fase intermediária da infância e adolescência (DSM-V,2014, p.473).

Tal como citado por Josephine Elia (2017), conhecer o histórico familiar é de extrema importância no que diz respeito ao transtorno de conduta. Segundo a autora o transtorno da conduta pode ocorrer em crianças em que os pais são envolvidos com uso de drogas ou comportamentos antissociais como também em famílias de pais que não possuem tais vícios. A estrutura familiar

pode influenciar, porém ela não é o motivo único para a explicação ou diagnóstico.

Existem os fatores de risco e prognóstico, formas de diagnósticos relativos, sobre a cultura e o gênero (DSM-V, 2014, p.474), conforme o quadro abaixo:

Quadro 3- Diagnóstico de cultura e gênero

Cultura	Gênero
<p>O diagnóstico de transtorno da conduta pode ser incorretamente aplicado a indivíduos que vivem em ambientes nos quais os padrões de comportamento disruptivo são considerados quase normais (p. ex., em áreas de crime altamente ameaçadoras ou em zonas de guerra).</p> <p>Portanto, o contexto em que os comportamentos indesejáveis ocorreram deve ser levado em consideração.</p>	<p>Indivíduos do sexo masculino com o diagnóstico de transtorno da conduta frequentemente apresentam brigas, roubo, vandalismo e problemas de disciplina escolar.</p> <p>Pessoas do sexo feminino com o diagnóstico do transtorno são mais propensas a exibir comportamentos como mentir, faltar aulas, fugir de casa, usar substâncias e se prostituir.</p> <p>Enquanto no sexo masculino há uma tendência a demonstrar agressão física e relacional (comportamentos que prejudicam os relacionamentos sociais de outras pessoas), no sexo feminino há uma tendência a demonstrar relativamente mais agressão relacional.</p>

Fonte: Adaptado do DSM-V, 2014.

Bordin e Offord (2019) destacam que transtorno da conduta é um dos transtornos psiquiátricos mais frequentes na infância podendo persistir até a idade adulta. Para os autores os transtornos da conduta estão associados a alguns fatores como Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtornos das emoções como depressão, ansiedade e obsessão.

Como descrito por Bordin e Offord:

Na base do transtorno da conduta está a tendência permanente para apresentar comportamentos que incomodam e perturbam, além do envolvimento em atividades perigosas e até mesmo ilegais. Esses jovens não aparentam sofrimento psíquico ou constrangimento com as próprias atitudes e não se importam em ferir os sentimentos das pessoas ou desrespeitar seus direitos. Portanto, seu comportamento apresenta maior impacto nos outros do que em si mesmo. Os comportamentos anti-sociais tendem a persistir, parecendo faltar a capacidade de aprender

com as consequências negativas dos próprios atos. (BORDIN E OFFORD, 2019)

Josephine Elia (2017) observa ainda que, advertências e moralizações não serão de ajuda nos casos de transtornos da conduta, podendo apenas agravar ainda mais a agressividade.

Para Silva (2017), a agressividade é uma forma de a criança expressar sua ansiedade.

Winnicott (1994) entende que durante o processo de desenvolvimento da criança ocorreu alguma falha e que a agressividade manifestada é uma reivindicação da criança para voltar ao seu estágio natural desenvolvimento.

É nesse estreitamento entre as relações familiar e escolar que se poderão alcançar resultados que inibem os comportamentos perpassados do transtorno minimizando as transgressões que pode ocorrer.

O TC é mais comum em crianças e adolescentes. Isso não significa que adultos não possam desenvolver após certa idade. (DSM-V, 2014, p.473).

2.2 PRINCIPAIS DIFICULDADES DO PROFESSOR PARA LIDAR COM O TRANSTORNO DE CONDUTA E AGRESSIVIDADE.

Inúmeros são os desafios do professor em sala de aula, pois o contexto de vida de cada aluno molda seus comportamentos e palavreados. Além disso, a agressividade é extremamente complexa, não havendo um padrão único de comportamento agressivo. As manifestações são diversas, sendo estas de diferentes formas. De acordo com Fariz, Mias & Moura:

O comportamento agressivo é próprio da espécie humana e apresenta múltiplas configurações. Ele pode ser expresso pela via motora, através de movimentos de ataque ou fuga; pela via emocional, com a experimentação de sentimentos de raiva e ódio; pela via somática, como a apresentação de taquicardia, rosto ruborizado, além das demais reações autonômicas; pela via cognitiva, através de crenças de conquistas sem que importem os meios, planos de ação que envolve a manipulação do meio; e finalmente, a via verbal, da qual o indivíduo vai utilizar-se do sentido das palavras para expressar controle em relação aos outros. (FARIZ; MIAS; MOURA, 2005. pg. 57).

Winnicott (1956/1987, 1964/1987), diz que a criança que sofre de agressividade, precisa de um limite, e esse limite quando não imposto pela família, reivindica-se ao espaço escolar. Em relação a esta questão, é preciso entender que os sintomas da criança que sofre de agressividade começam a

surgir na pré-escola, e se não houver intervenções, podem persistir até a vida adulta.

Winnicott afirma que:

É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem, elas próprias a autoridades. A assunção de autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiverem a experiência de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranquilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades. (WINNICOTT, 1982, p. 101).

A manifestação da agressividade por parte da criança é como se fosse um pedido de socorro. Winnicott (1994) entende que durante o processo de desenvolvimento da criança ocorreu alguma falha e que a agressividade manifestada é uma reivindicação da criança para voltar ao seu estágio natural desenvolvimento.

Assim, a escola se torna um ambiente propício para a manifestação da agressividade, pois ela exige o que falta na criança, no caso, limite, regras de convivência, cumprimentos de tarefas, respeito e rotina. Desencadeia-se, portanto, um choque com o seu meio de vida, gerando então o conflito consigo mesma onde, sem saber como expressá-lo, acaba por manifestar os atos agressivos o que motiva a manifestação dos atos agressivos. Daí decorrem as queixas e dificuldades para trabalhar com essas crianças no ambiente escolar.

Os comportamentos antissociais e agressivos; as atitudes afrontosas, desobediência, agressões físicas, agitação do meio, não realização das atividades propostas, agressões verbais, não cumprimento das regras de convívio são as principais dificuldades dentro de uma sala com as crianças com TC – agressividade (Juliana da Rocha Picado & Tania Maria Santana de Rose 2008; Maria Abigali de Souza & Rebeca Eugênia Fernandes de Castro, 2006).

2.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS MAIS UTILIZADAS PARA LIDAR COM TRANSTORNO DE CONDUTA E AGRESSIVIDADE.

A Educação é um campo vasto de experiências das mais diversas possíveis, sendo elas tanto agradáveis e significativas quanto desagradáveis e opressoras. O mundo do aluno e o do professor precisam se adequar para que haja aprendizagem.

Lidar com alunos agressivos é um desafio que requer apoio pedagógico por parte da direção, trabalho em equipe e muita paciência e cautela. Por sua vez, Winnicot comenta que:

De todas as tendências humanas, a agressividade em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos e quando se manifesta é sempre tarefa difícil identificar suas origens. (Winnicot 2005, p. 94).

Para Silva (2017), a agressividade é uma forma de a criança expressar sua ansiedade. Lidar com a ansiedade da criança com broncas constantes, castigos e tarefas tradicionais não o levará ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Martins complementa a ideia, apontando que:

A agressividade é a qualidade do temperamento ou mecanismo de defesa do EU, que se caracteriza pelo modo destrutivo de reação. A frustração é uma desorganização emocional resultante do aparecimento de um obstáculo que impede o indivíduo de atingir um objetivo para o qual estava altamente motivado. Como a vida é repleta também de frustrações, uma dose em cada fase do desenvolvimento é salutar para o desenvolvimento do ego saudável. (MARTINS, 2014, p. 01).

Nunes (2008) pondera que o lúdico utilizado como atividade pedagógica tem totais condições de canalizar a agressividade do aluno através do prazer, do esforço e do entusiasmo. Ele afirma que:

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (NUNES, 2008).

Levando-se em consideração o Referencial Curricular Nacional (1998):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a

imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998, p. 22).

Assim, Winemam (1986) entende que as brincadeiras devem ser planejadas e dirigidas tendo em consideração o padrão sociológico das crianças. Não basta simplesmente dar um brinquedo sem uma intervenção pedagógica adequada à condição do aluno agressivo.

A escola tem o papel primordial nessa intervenção, pois sendo esta um ambiente de aprendizagem tem condições totais e significativas de criar meios relevantes para o desenvolvimento do aluno. Silva destaca que:

A escola tem que criar condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo, psicossocial, motor e afetivo da criança e por isto, torna-se importante à inclusão das atividades lúdicas na rotina escolar, como meio facilitador da aprendizagem e da socialização. Inserir as atividades lúdicas como prática pedagógica é reconhecer a linguagem do nosso tempo, ampliando conhecimentos, mudando estratégias para sair das atividades. (SILVA, 2017 p.33, 34).

Apesar do agradável sentimento de bem estar que o ato de brincar desperta nas crianças por canalizar sua agressividade ser considerado uma ferramenta pedagógica extremamente eficaz quando utilizada na medida certa e com objetivos bem traçados, a atividade lúdica ainda sofre preconceitos devido ao entendimento equivocado de alguns educadores. Assim, Bueno e Steindel (2006) entendem que:

O lúdico não está apenas no ato de brincar, está também no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo. Atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças em suas atividades, principalmente em escolas de pequeno porte. (BUENO; EGGERT STEINDEL, 2006).

Train (2003) lembra que é de extrema importância a motivação e o modo correto ao lidar com o aluno agressivo na hora da intervenção pedagógica. Para ele as crianças são seres humanos e precisam se sentir como tal e não tratadas como material que passa pelo sistema. Neste caso, o professor não deve se preocupar apenas em transmitir o conhecimento.

Malaquias e Ribeiro (2013) sustentam que a atividade lúdica não deve ser vista apenas como uma diversão aleatória sem finalidade, pois no ato de brincar desenvolve-se a facilidade para a aprendizagem, contribuindo para uma vida saudável, física e mentalmente.

A criança ao brincar e jogar se envolve tanto com a brincadeira, que coloca na ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental. (MALAQUIAS; RIBEIRO, 2013)

Do ponto de vista de Didonet (2001), cabe ao educador conduzir a brincadeira como forma de aprendizado e conhecimento e não simplesmente como um passar de tempo aleatório sem objetivos específicos.

A brincadeira deve ser realizada de maneira natural e espontânea pela criança. Ao brincar a criança se expressa, mergulha no mundo da imaginação, do faz de conta, socializa, se comunica e interage com o outro. E nessas ações, o lúdico acontece. É importante que o educador pense o brincar como forma de aprendizado e não como meio de passar tempo. Pois no ato do brincar a criança desenvolve suas potencialidades, autonomia, autoestima e na interação com o outro, cria laços de afetividade, contribuindo assim, para seu reconhecimento (DIDONET, 2001, p.12).

Uma referência importante de Paulo Freire ressalta a relevância dos jogos educativos no desenvolvimento da criança afirmando que:

Os jogos educativos estimulam o raciocínio, atenção, concentração, compreensão, percepção visual, coordenação motora, dentre outras. Onde a criança utiliza brincadeiras com cores, formas, tamanhos que exigem a compreensão, brincadeiras de encaixe que deve haver noções de sequencia, quebra-cabeça, etc. (FREIRE, 1997)

É relevante dizer que o jogo possui suas diferenças em relação ao brincar, diferenças essas significativas na intervenção pedagógica frente ao aluno agressivo:

O jogo tem as características lúdicas da brincadeira, no entanto, suas regras são mais determinadas e "fechadas". Ela induz a criança a um respeito, exigindo uma atenção, controle e raciocínio maior. Jogo e recreação têm uma relação direta, pois pela sua ludicidade ele é recreativo também, considerando sua pluralidade, o jogo deve ser motivador, ter intenções, significados, objetivos e formas. (NETO, 2001).

E em relação ao brinquedo, Silva lembra que:

Os brinquedos por serem objetos manipuláveis tornam-se recursos voltados ao ensino por envolver a criança de forma

prazerosa, permitindo a ação intencional, o desempenho motor e a troca na interação com os coleguinhas. Tudo o que for utilizado para o uso da brincadeira, denomina-se brinquedo. É tudo aquilo que faça a criança se envolver emocionalmente ou fisicamente, permitindo uma interação de forma real. (SILVA, 2017, p. 37).

Silva (2017) ainda aponta que o papel da escola é primordial no desenvolvimento de valores, socialização e regras que em diversas situações é negada ao aluno na convivência com sua família.

É inegável a importância do lúdico no processo de aprendizagem. Através das atividades lúdicas a criança assimila experiência, aprende regras, incorpora valores, torna-se sociável e atinge a maturidade. Além da melhoria da aprendizagem, escolas e psicólogos encontraram nas atividades lúdicas um caminho para a diminuição da agressividade infantil, uma das principais causas do déficit de aprendizagem nos dias atuais. (SILVA, 2017, p. 40).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, foi possível verificar que cada criança possui sua singularidade e que a agressividade faz parte da constituição da personalidade do indivíduo.

Atitudes esporádicas de desobediência em sala de aula, em casa ou na rua são componentes da natureza humana em seu desenvolvimento e para ser considerado TC é preciso um padrão repetitivo de comportamentos equivalente há seis meses ou mais.

Sendo o comportamento agressivo constituinte da espécie humana, torna-se difícil para o Professor lidar com tais ocorrências devido às múltiplas configurações que a mesma apresenta.

Diante de tal complexidade no padrão comportamental dos alunos, os dados colhidos na literatura apontam que o lúdico como prática pedagógica, apresenta-se como uma ferramenta eficaz, capaz de canalizar a agressividade da criança, devido ao prazer e o entusiasmo que proporciona.

O lúdico promove na criança noção de regra e contribui para uma vida saudável física e mental. Através de brincadeiras, leituras e jogos, a atividade lúdica contribui no desenvolvimento psicomotor, social, afetivo e cognitivo desde que o educador conduza como forma de aprendizado e conhecimento e não apenas como um passa tempo aleatório. Dada a relevância do auxílio prestado, o lúdico é capaz de auxiliar significativamente no desenvolvimento da criança, sendo de extrema importância no processo ensino aprendizagem e contribuindo eficazmente na lida de transtornos de conduta e agressividade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. 5ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Ballone, G. J. **Transtornos de Conduta**, 2004. Disponível em: < <http://psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=136> >. Acesso em 20 de Out. 2019.

Barbieri, V.; M., F. K. T.; Selan, B.(2013). **A Criança Antissocial e seu pai: Um estudo Psicodinâmico**. Psicologia: Saúde & Doenças. Portugal. v. 14,p. 356-381

BARBIERI, V.; MISHIMA, F. K. T.; SELAN, B. **A criança antissocial e seu pai: um estudo psicodinâmico**. Psicologia, Saúde & Doenças, v. 14, n. 3, p. 356- 381, 2013.

BORDIN, I. A. S; OFFORD, David R. **Transtorno da conduta e comportamento anti-social**. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 12-15, Dec. 2000. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-4446200000600004&lng=en&nrm=iso >. Access em: 06 Nov. 2019.

BUENO, S. B.; EGGERT STEINDEL, G. **A biblioteca e a brinquedoteca: mediadores do livro, objeto prazeroso de saber e lazer no ambiente escolar**. Ciênc. cogn., Rio de Janeiro, v. 8, p. 10-21, ago. 2006. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000200003 >. Acesso em: 08 Abr. 2020.

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai...** Brasília: Revista em Aberto. v.18, n.73, jul. 2001. pg. 11

FARIZ, M.; MIAS, C.; Moura, C. B. **Comportamento agressivo e terapia cognitivo comportamental na infância**. Em: V. E. Caballo & M. Simon (Orgs.). Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: Transtornos específicos. São Paulo: Santos Editora, 2005. pg. 57-79.

FREIRE, J.B. **Educação do corpo inteiro: Teoria e pratica da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

JOSEPHINE ELIA (Eua e Canadá). Msd Manuals (Ed.). **Distúrbios de conduta**. 2017. Disponível em: < <https://www.msdmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/transtornos-mentais-em-crian%C3%A7as-e-adolescentes/dist%C3%BArbios-de-conduta?query=Transtorno%20de%20conduta> >. Acesso em: 15 set. 2019.

MALAQUIAS, M.; RIBEIRO, S. S. **A importância do lúdico no processo ensino – aprendizagem no desenvolvimento da infância**. Disponível em: < <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> >. Acesso em: 27 mar. 2020.

MARTINS, M. A. N. S. **Agressividade e a Atividade Lúdica na Educação Infantil uma visão psicanalítica da agressividade, do brinquedo e da brincadeira na escola**. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/73148519/AGRESSIVIDADE-E-A-ATIVIDADE-LUDICA> >. Acesso em: 22 Abr. 2020.

NETO, A. A. L. **Bullying - comportamento agressivo entre estudantes**. J. Pediatr. (Rio J.), vol.81, no.5 suppl. Porto Alegre, Nov. 2005. Disponível em: <

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 08 Mar. 2020.

NUNES, A. R. S. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas>. Acesso em: 10 Out. 2019.

PICADO, Juliana da Rocha; ROSE, Tânia Maria Santana de. **Acompanhamento de pré-escolares agressivos**: adaptação na escola e relação professor-aluno. 2008. 9 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100011&lang=pt >. Acesso em: 20 Jan. 2020.

RIBEIRO, M. S. M. e SOUZA, S. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. Psicologado, [S.l.]. (2013). Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> >. Acesso em 16 Abr. 2020

SILVA, M. C. F. da. **A Compreensão da Agressividade como parte Constituinte da Personalidade em Crianças da Educação Infantil do Primeiro e Segundo Períodos**. Psicologado. Edição 02/2017. Disponível em: < <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-compreensao-da-agressividade-como-parte-constituente-da-personalidade-em-criancas-da-educacao-infantil-do-primeiro-e-segundo-periodos> >. Acesso em 20 Out. 2019.

SILVA, R.C. **O Auxílio do lúdico na diminuição da agressividade escolar**. Monografia. Faculdade Calafiori. Minas Gerais, p. 45. 2017.

- SOUZA, Maria Abigail de; CASTRO, Rebeca Eugênia Fernandes de. **Agressividade infantil no ambiente escolar**: concepções e atitudes do professor. 2006. 7 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo-usp, São Paulo, 2006. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400022&lang=pt >. Acesso em: 20 Jan. 2020.

TRAIN, Alan. **Ajudando a Criança Agressiva**. São Paulo: Papyrus. 2003

WINEMAN D.; FRITZ R. **O Tratamento da Criança Agressiva**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Álvaro Cabral (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência**. Álvaro Cabral (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1994