

# REVISTA SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 144/ Setembro- 2022  
ISSN: 2177-8574

**PROCESSO DE INCLUSÃO:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE O  
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA  
EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIAS**

**AS EXPERIÊNCIAS  
VIVENCIADAS NO PROCESSO  
DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO DO PROJETO  
MAIS EDUCAÇÃO**

## **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**INTERAÇÃO DO ALUNO COM  
AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR:  
PARADIGMAS E POSSIBILIDADES**

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA  
PARA CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA NA ESCOLA ESTADUAL  
DR. AUGUSTO MARIANI EM  
ANDRADINA-SP**

**UM OLHAR CRÍTICO AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS: O LÚDICO NOS  
ANOS INICIAIS**

**GÊNERO: OS DIFERENTES  
OLHARES DE DISCENTES HOMENS  
DURANTE SEU PROCESSO DE  
FORMAÇÃO NO CURSO DE  
PEDAGOGIA**

**A IMPORTÂNCIA DA  
AFETIVIDADE NO CONTEXTO**

## APRESENTAÇÃO

A **SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)** com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu senso* e *estricto sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

Aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

- 1) **Procedimentos para Aceitação dos Artigos:** Os artigos enviados devem ser originais, isto é, não terem sido publicados em qualquer outro periódico ou coletânea no país. O procedimento adotado para aceitação definitiva será o seguinte:
  - a. **Primeira Etapa:** seleção dos artigos segundo critério de relevância e adequação às diretrizes editoriais. O Conselho Editorial constitui a instância responsável por essa etapa.
  - b. **Segunda Etapa:** parecer de qualidade a ser elaborado por pareceristas “ad hoc”. A Comissão Editorial e os consultores científicos, por eles indicados, compõem o filtro de qualidade responsável por essa etapa.
- 2) **Os pareceres comportam três possibilidades:**
  - a) aceitação integral;
  - b) aceitação com alterações;
  - c) recusa integral.
  - d) Em caso de recusa, o autor(es) receberá cópia do parecer do consultor.
  - e) Idiomas: Serão aceitos trabalhos redigidos em inglês ou preferencialmente em português. Trabalhos em outras línguas poderão ser aceitos, dependendo de consulta prévia ao Conselho Editorial.
- a. **As opiniões e conceitos contidos nos artigos** são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- 3) **Tipos de trabalhos aceitos pela Revista:** serão aceitos trabalhos originais que se enquadrem nas seguintes categorias:
  - a. Artigos Científicos (máximo de 15 laudas);
    - 4) **Forma de Apresentação dos Artigos:** normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a norma de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os artigos devem ser encaminhados em editor de texto Word, em espaço duplo, em fonte tipo Arial, tamanho 12, a página deverá ser em formato A4, com formatação de margens superior e esquerda (3 cm) e inferior e direita (2 cm).
  - a. Todo artigo encaminhado à revista deve ser acompanhado de ficha assinada pelo(s) autor(es), onde esteja explicitada a intenção de submissão ou nova submissão do trabalho a publicação. Esta deve conter, ainda autorização para reformulação de linguagem, se necessária. Em caso de trabalho de autoria múltipla, a versão final deverá ser acompanhada de ficha assinada por todos os autores.
- 5) **A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:**
  - i. Folha contendo apenas:
  - b. Título em português;
  - i. Folha contendo **Resumo** (redigido em parágrafo único, espaço simples e alinhamento justificado, não deve conter texto em negrito ou itálico e **Palavras-chave** (mínimo 3 e máximo 5) para fins de indexação do trabalho. Devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado junto com trabalhos semelhantes, e que possivelmente serão evocados por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.
  - ii. Folha contendo **Abstract e Key words**, em inglês, compatível com o texto em português. O **Abstract** deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de **Key words**, compatíveis com as palavras-chave.

**SCIENTIFIC MAGAZINE**

Ano: XXI, V. 15. -Nº 144/ Setembro- 2022

São Paulo. SP.

Publicação: Mensal/2022

**Publicação contínua**

E-mail: [scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:

<http://scientificmagazine.com.br/>

**A SCIENTIFIC MAGAZINE – (on-line)**

Registro no ISSN: 2177-8574.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

**Pareceristas** ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

**DIRETORES**

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

**SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS**

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

**ORGANIZADORES**

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

**PROGRAMAÇÃO VISUAL**

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

**CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

Profº Ms. Arlindomar Ruyllon da Silva Soares

Profº Ms. Moisés da Silva

Profª Esp. Maria Helena aa Silva

Profª Esp. Jacira Tolin Machado

Profª Esp. Sirlene Gomes Ferreira Grava

Profª Esp. Terezinha de Fátima Andrade

Gomes de Oliveira

Profª Esp. Marina Lucca Penhavel

Profª Esp. Silvia Helena Vieira

Profª Esp. Tatiane Cristina Dragoni

Profª Esp. Atalia Bicudo Dornela dos Reis

Profª Esp. Ione Conceição Soares

Profª Ms. Kátia Andréia de Oliveira Brandão

Profª Esp. Enerza da Silva Cuiabano

Profª Esp. Rosimar Macedo

Profª Esp. Atalia Bicudo Dornela dos Reis

Profª Esp. Camila Silva de Rezende

Profª Esp. Ione Conceição Soares

Profª Esp. Solange de Azevedo Carrera Oliveira

Profª Esp. Hélia Rocha de Souza

Profª Esp. José Batista Mota Neto

Profª Esp. Michele Barbosa Monteiro

Profª Esp. Cislene Moura Silva

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| OS IMPACTOS DA DOCÊNCIA NA SAÚDE FÍSICA E MENTAL DOS<br>PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....   | 7   |
| Arlindomar Ruyllon da Silva Soares .....   | 7   |
| O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO<br>DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA ESTADUAL DR. AUGUSTO<br>MARIANI EM ANDRADINA-SP ..... | 22  |
| Moisés da Silva .....  | 22  |
| A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....  | 40  |
| Maria Helena aa Silva .....  | 40  |
| Jacira Tolin Machado .....   | 40  |
| Sirlene Gomes Ferreira Grava.....  | 40  |
| Terezinha de Fátima Andrade Gomes de Oliveira .....  | 40  |
| AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E<br>LETRAMENTO DO PROJETO MAIS EDUCAÇÃO .....  | 55  |
| Marina Lucca Penhavel .....  | 55  |
| PROCESSO DE INCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE<br>LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS....                            | 70  |
| Silvia Helena Vieira .....   | 70  |
| GÊNERO: OS DIFERENTE OLHARES DE DISCENTES HOMENS DURANTE<br>SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA.....                                | 83  |
| Tatiane Cristina Dragoni.....  | 83  |
| Atalia Bicudo Dornela dos Reis .....   | 83  |
| Ione Conceição Soares.....   | 83  |
| Kátia Andréia de Oliveira Brandão .....  | 83  |
| UM OLHAR CRÍTICO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O LÚDICO NOS ANOS<br>INICIAIS .....  | 96  |
| Enerza da Silva Cuiabano.....  | 96  |
| Rosimar Macedo.....  | 96  |
| O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA<br>EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....   | 105 |
| Atalia Bicudo Dornela dos Reis .....   | 105 |
| Camila Silva de Rezende.....   | 105 |
| Ione Conceição Soares.....   | 105 |

|   |     |
|---|-----|
| Solange de Azevedo Carrera Oliveira .....   | 105 |
| INTERAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR:<br>PARADIGMAS E POSSIBILIDADES..... | 112 |
| Hélia Rocha de Souza .....  | 112 |
| José Batista Mota Neto.....   | 112 |
| Michele Barbosa Monteiro .....  | 112 |
| Cislene Moura Silva.....  | 112 |
| A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO<br>ENSINO FUNDAMENTAL.....    | 125 |
| Enerza da Silva Cuiabano.....   | 125 |
| Rosimar Macedo.....   | 125 |

## OS IMPACTOS DA DOCÊNCIA NA SAÚDE FÍSICA E MENTAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arlindomar Ruyllon da Silva Soares<sup>1</sup>

### RESUMO

O atual cenário político educacional brasileiro traz inúmeros fatores que contribuem para o adoecimento dos docentes, ligados ao ambiente de trabalho propiciados nas escolas, ao reconhecimento social e a longa jornada de trabalho. Neste contexto, este trabalho procura investigar as atividades laborais dos docentes, verificando as situações dos impactos físicos e mentais. A pertinência desta investigação é a de revelar os impactos físicos que os docentes trabalhadores da educação três-lagoense adquiriram ao frequentar o ambiente escolar e criar uma possível intervenção para reduzir tais impactos laborais a este sujeito. As relações de saúde laboral estão ligadas intrinsecamente ao ambiente histórico social em que o sujeito está inserido, tanto o docente como o discente podem sofrer as consequências neste contexto escolar. Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa foi abordar o adoecimento dos professores e refletir sobre o trabalho do docente, tanto no início ou no final do percurso profissional

**Palavras-chave:** Docente. Saúde física e mental. Doenças Laborais. Educação Básica.

### ABSTRACT

The current Brazilian educational political scenario brings numerous factors that contribute to the illness of teachers, linked to the work environment provided in schools, social recognition and long working hours. In this context, this work seeks to investigate the work activities of teachers, verifying the situations of physical and mental impacts. The relevance of this investigation is to reveal the physical impacts that the teaching workers of education from Três Lagoas acquired when attending the school environment and create a possible intervention to reduce such labor impacts to this subject. Occupational health relationships are intrinsically linked to the historical social environment in which the subject is inserted, both the teacher and the student can suffer the consequences in this school context. In this sense, the object of study of this research was to address the illness of teachers and reflect on the work of the teacher, both at the beginning or at the end of the professional path.

**Keywords:** Teacher. Physical and mental health. Occupational Diseases. Basic education.

### 1. INTRODUÇÃO

De acordo com a presente pesquisa, percebeu-se que as relações de saúde laboral estão ligadas intrinsecamente ao ambiente histórico social em que o sujeito está inserido, tanto o docente como o discente podem sofrer as consequências neste contexto escolar.

---

**Graduação:** EDUCAÇÃO FÍSICA - E.S.E.F.A Escola superior de EDUCAÇÃO FÍSICA e TÉCNICAS DESPORTIVA DE ANDRADINA. **Pós-graduação:** EDUCAÇÃO ESPECIAL - F.I.P.A.R - FACULDADES INTEGRADAS DE PARANAÍBA. **Mestrado:** Ciências da Educação - UNIGRAN Universidade Gran Asunción. arlindomar-ruyllon@hotmail.com

Ademais, as autoras apontam que as condições de trabalho – as cargas de trabalho – de determinada categoria de trabalhadores tem relação direta com seu processo saúde-doença, deve -se compreender o momento em que vivemos nesta sociedade, para conseguirmos analisar as mudanças e transformações pelas quais cada profissão passa para dar conta das demandas do capital:

[...] No caso dos professores, as pesquisas mostram como as cargas a que estes profissionais estão expostos atualmente contribuem para o adoecimento da categoria. As peculiaridades desta profissão se mostram importantes na compreensão dos efeitos produzidos na saúde: a presença de poeira de giz, movimentos repetitivos, longas jornadas, ruídos, uso constante da voz, trabalho estressante, cansativo e desgastante (MARQUES E FIRKOWSKI, 2013, p. 65).

Conforme dados de pesquisas realizadas no Brasil levantados em sua pesquisa, Marques e Firkowski (2013) mostram o crescente adoecimento da categoria. Em Belo Horizonte, Gasparini (2006) constatou uma associação entre a prevalência de transtornos mentais e a percepção negativa do trabalho, assim como condições precárias de trabalho e ambiente físico da escola. Neste estudo mais de 50% da amostra possuía algum tipo de transtorno mental (GASPARINI, 2006). Na pesquisa realizada por Batista (2006), na cidade de João Pessoa, Vercambre (2009), foi relacionado o exercício da docência em áreas desprivilegiadas com o aumento de exaustão emocional e despersonalização do docente” (MARQUES E FIRKOWSKI, 2013).

Em outro estudo realizado em Vitória da Conquista, Marques e Firkowski (2013) citam que o pesquisador, ao concluir seu estudo, constatou um número bastante considerável de docentes que apresentaram transtornos. Em um estudo realizado em Vitória da Conquista, Reis (2005)

[...] constatou que dos 808 professores da rede municipal participantes, 55,9% apresentaram transtornos psiquiátricos menores, resultado que encontrou relação com aumento de carga horária semanal, trabalho com alta exigência e grande demanda (REIS, 2005).

Segundo o autor, as questões do SRQ-20 com maior frequência de respostas afirmativas foram:

[...] sente-se nervoso, tenso ou preocupado” (78,1%), “você se cansa com facilidade” (59,8%), “assusta-se com facilidade” (59,2%), “tem sensações desagradáveis no estômago” (51,8%), “tem dores de cabeça frequentemente” (51,6%) e “tem se sentido triste ultimamente” (49,1%). As questões menos apontadas foram àquelas classificadas dentro do grupo de pensamentos depressivos (Tabela 1) (REIS, 2005, p. 1483).

Estes dados, como os demais números exorbitantes de adoecimento mental dos trabalhadores da educação, revela uma realidade preocupante. As principais queixas apresentadas dizem respeito a um sofrimento mental e físico (sensação de cansaço, susto, bem como dores de cabeça e barriga, etc.)”. (MARQUES E FIRKOWSKI, 2013).

Pelos dados apresentados por Marques e Firkowski, percebe-se que muitos dos sintomas e sensações relatados ocorrem simultaneamente nos professores, já que a soma dos percentuais ultrapassa (muito) os 100%, apontado por Laurell e Noriega (1989) a respeito da relação intrínseca entre as diferentes cargas de trabalho e a necessidade da compreensão de sua totalidade.

Além da relação da necessidade de compreensão do trabalho e seu ambiente social, as autoras apontam em Reis (2005), dados relacionados aos professores no que concerne ao tempo extrassala de aula, tempo este que deveria ser utilizado para reproduzir a força de trabalho desgastada durante a jornada de trabalho (LAURELL E NORIEGA, 1989). Segundo Marques e Firkowski (2013):

[...] 60,6% dos professores relatam ter uma sobrecarga alta de trabalho doméstico, 65,3% precisam cuidar dos filhos ao voltar para casa e 62,8% têm que ir ao mercado ou à feira. Neste ritmo de tarefas domésticas e de trabalho na educação, 61,2% dos professores têm uma carga horária em sala de aula de mais de 40 horas semanais e 58% possuem mais do que três turmas pelas quais é responsável. Novamente a relação entre as cargas de trabalho (físicas e psíquicas) se mostra de forma gritante (MARQUES E FIRKOWSKI, 2013, p. 123).

A qualidade de vida, de relações pessoais e de trabalho desses profissionais é realmente questionável, já que, o tempo que deveriam utilizar para se restaurar e suportar mais um dia de trabalho, normalmente é sugado pelas demandas domésticas, desgastando-os ainda mais. Nota-se ainda que muitas vezes o próprio trabalho do professor (correção de provas, organização das aulas, etc.) é levado para casa e feito aos finais de semana e dias de descanso.

Conforme apontado pelos autores citados, as frequentes queixas de adoecimento docente, cada vez mais recorrentes torna-se o objeto deste estudo, que objetiva voltar a olhar o sujeito docente, mais precisamente para a sua saúde laboral. Ao adentrar no ambiente escolar, o professor se depara com inúmeros fatores que contribuem para a danificação de sua saúde, causando um sofrimento ao docente, que na percepção de Camana (2007, p. 96) o sofrimento do professor é relegado ao registro da doença e

imputado a uma fraqueza da pessoa. Erro de diagnóstico, é óbvia a necessidade de desvelar tal segredo a fim de libertar os professores doentes da profissão que eles amam”.

## **2.1 Os fatores que causam a vulnerabilidade ocupacional dos docentes**

Reis (2013) salientando também sobre o professor na sociedade atual, destaca que o docente é responsável pelo preparo do aluno como cidadão, e por tal relevância na formação dos alunos, necessita que suas condições de trabalho sejam adequadas para atenuar sua vulnerabilidade ocupacional. Para Servilha e Ruela (2010, p. 109):

[...] caracterizar os riscos ocupacionais presentes na escola e sua interferência sobre a saúde e voz de professores mostra-se apropriado, uma vez que permite planejar e desenvolver ações que favoreçam um ambiente saudável para se viver e que promovam a qualidade de vida de todos os segmentos que lá estudam e trabalham (SERVILHA E RUELA, 2010, p. 109):

Descrevendo sobre os fatores que causam a vulnerabilidade ocupacional dos docentes, Mariano e Muniz (2006), destaca:

a) Sobrecarga de trabalho: evidenciada pela longa e cansativa carga horária de trabalho, geralmente em dupla jornada, o docente despende de grande esforço e cansaço na execução de suas atividades, afetando sua qualidade de vida.

b) Ausência de material e de recursos didáticos e pedagógicos: a falta de materiais ou a insuficiência destes, dificulta às práticas das atividades propostas, causando desgastes ao profissional.

c) Clientela assistida: a falta de disciplina por parte dos alunos, geram muita perturbação aos docentes, pois tornarem suas aulas cansativas e estressantes. Em paralelo a problemática da disciplina, a violência também afeta a vida do professor, assim como a superlotação da sala de aula, que interfere diretamente na qualidade da metodologia aplicada e nas condições de vida do professor.

d) Não reconhecimento do aluno: não há valorização e reconhecimento do trabalho dos professores, por parte dos alunos, pais, superiores, governos atuais e da sociedade.

e) Desvalorização do docente: as políticas educacionais atuais não abrangem todas as carências da classe docente, que a cada dia, sofre com a falta de incentivo e investimentos na formação e qualificação do ensino, além dos baixos salários, que proporcionam insatisfação e dissabores.

Concordando sobre a desvalorização do profissional docente, Esteve (1999), salienta que:

[...] há uma desesperança generalizada entre os professores com relação aos recursos para escola de que a situação vá mudar. Soma-se a isso certo constrangimento que é gerado quando os responsáveis políticos e os administradores criticam a falta de renovação metodológica ou a demora na incorporação de novas técnicas em uma escola que acompanha de longe as novas exigências sociais. O aumento da violência nas instituições escolares tem se tornado um grande problema, sobretudo por seus efeitos sobre a segurança e confiança dos professores em si mesmos, no plano psicológico, até muito mais do que pela sua incidência real quantificável. No plano psicológico, o efeito do problema da violência é multiplicado por cinco, que atinge os colegas ou amigos do professor que sofreu uma agressão e mais um grande número de professores, que nunca foram agredidos e provavelmente nunca o serão, levando a um sentimento de inquietude, de mal-estar mais ou menos difuso, somado aos fatores contextuais produz esse emaranhado cognitivo, intencional e subjetivo (Esteve, 1999, p. 63).

Diante disso, Batista et al. (2010) apontam que,

[...] Para que o professor possa desempenhar favoravelmente suas funções, é preciso que trabalhe em um ambiente que, no mínimo, lhe proporcione conforto. O „conforto ambiental “está predominantemente ligado a variáveis que representam uma parte importante do bem-estar dos indivíduos e da satisfação de alunos e professores que necessitam de ambientes escolares saudáveis (BATISTA et al., 2010, p. 235).

Segundo Forattini e Lucena (2015), a vulnerabilidade ocupacional vem causando cada vez mais problemas de saúde nos docentes, tanto no início ou fim de carreira. Em 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), sinalizou em seus estudos que os docentes alcançaram a segunda categoria profissional no ranking mundial de doenças laborais (VASCONCELOS, 1997).

## **2.2 Os impactos da docência na saúde física e mental**

### **2.2.1 Problemas de saúde mental**

Mudanças frequentes ocorridas nos ambientes escolares, geram alterações no meio psicossocial de seus colaboradores, propiciando o surgimento de doenças, sobretudo as patologias cognitivas. O aumento da incidência dos problemas mentais nos profissionais da educação vem chamando a atenção de pesquisadores por todo o mundo (PELLEGRINI et al., 2010).

De acordo com a OIT (1983), o contato direto do professor com o público é um grande agravante no quadro de doenças psicossomáticas, sobretudo, destaca-se o estresse gerado no ambiente escolar, que têm gerado um risco ocupacional significativo da profissão.

Em seus estudos, Caran et al. (2011) mencionam os principais aspectos psicossociais que agravam o quadro de adoecimento em docentes: dupla jornada, sobrecarga de serviços mental; estresse; pressão; relações interpessoais conflituosas; competição entre docentes etc. Corroborando, Neves e Silva (2006) destaca em seus estudos que os docentes vêm sentindo o mal-estar profissional, apresentado sentimentos ligados a sofrimento, sufocamento, esgotamento, ansiedade e fadiga no trabalho.

Nesta linha, Neves e Silva (2006) destaca como fator agravante das doenças psicossomáticas, os problemas hierárquicos de subordinação, sobrecarga de trabalho, desvalorização salarial e desqualificação do trabalho docente. Discordando com os autores, Codo (2004), salienta que a sobrecarga de trabalho não está diretamente associada as problemáticas psíquicas. Para o autor, o problema surge quando essa sobrecarga está relacionada com a falta de autonomia e em consequência, as alternativas para se lidar com esta situação ficam muito restritas.

Corroborando, Zagury (2006) salienta que o docente se transformou um refém do sistema de ensino, do tempo, das pressões escolares e principalmente da própria sociedade e muitas vezes dos próprios colegas com quem trabalha, de modo em que não se tenha mais estabelecido o limite físico, mental e emocional dos professores, fatores fundamentais para uma melhor qualidade na sua vida pessoal e profissional.

Lemos e Cruz (2005), a fim de identificar variantes aspectos do cotidiano docente, que geram desconfortos psicológicos nos professores, desenvolveu pesquisas sobre a caracterização de cargas de trabalho entre professores de UFSB - Universidades Federais do Sul do Brasil.

De acordo com a pesquisa, nota-se através dos itens avaliados, que os professores entrevistados apresentaram aspectos negativos interligados à sobrecarga física. Aponta-se também, mais fatores preocupantes e rotineiros, como a falta de materiais/equipamentos para ministrar aulas de qualidade, e principalmente problemas com os barulhos (ruídos causados pelas conversas paralelas) e subjacente, problemas na voz, uma vez que os educadores se veem na necessidade de alterar o tom de voz para se fazer ouvir.

Nota-se também, que há reclamações sobre as atividades extraclasse (trabalhos, preparação de material de aula, correção de provas) e também o atendimento do tempo

institucional (pois o professor tem um cronograma específico da instituição para atender, onde este deve estar atendo aos dias de entregas de notas, etc.).

### **2.2.2. Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do Esgotamento Profissional**

A Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do Esgotamento Profissional é uma doença que afeta os trabalhadores que lidam com o atendimento de pessoas em suas profissões e é caracterizada por sintomas de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional. Dentre os profissionais atingidos, destacam-se a classe de professores, fato que têm provocado uma preocupação e despertando a atenção de vários pesquisadores, uma vez que a doença já está tornando-se uma verdadeira epidemia na educação (CUNHA, 2009).

Atualmente no ambiente escolar, há uma exigência muito grande sobre os professores, para que sejam um profissional flexível e polivalente, no entanto, nota-se que a escola não oferece tais condições (CUNHA, 2009). Ainda de acordo com o autor, o acúmulo destas exigências, com a tensão vivida entre professores e alunos e as correções de provas, resulta num quadro de tensão e desequilíbrio emocional, contribuindo para o desenvolvimento do *Burnout*.

Concordando, Delcor et al (2004), destaca problemas no músculo esqueléticos e postura corporal inadequada decorrente de mobiliário utilizado pelos professores, que geram dores nas costas, nas pernas, nos braços e cervical que estão relacionadas ao fato de permanecerem por longos períodos na posição de pé, escrever no quadro, carregar material didático, instalações de materiais audiovisuais, deslocamento com estes materiais de um lugar para outro e inadequação de mobiliário.

Além destes fatores agravantes, outros aspectos corroboram no quadro de dores ortopédicas dos professores, tais como a repetição de movimentos de escrever e apagar o quadro branco, andar pela sala de aula, ficar muito tempo em pé, curvar-se nas carteiras dos alunos, acrescido de algumas tarefas repetitivas como corrigir cadernos, provas, exercícios dos alunos e escrever em cadernetas, além do uso diário do computador são fatores que contribuem para as doenças ocupacionais (VEDOVATO e MONTEIRO, 2008).

Já Dartora (2009, p. 59), elenca alguns dos principais problemas decorrentes de tal exploração:

a) Síndrome do impacto no ombro: [...] é uma doença decorrente da elevação do úmero e compressão das estruturas de tecido mole subacromiais entre a cabeça do úmero, o arco do acrômio e o ligamento coracoacromial. Apresenta-se em pacientes que usam os braços repetitivamente acima da cabeça. A incidência é maior nas mulheres que executam trabalhos monótonos e repetitivos, em que utilizam a extremidade superior. A dor é descrita como a de natureza aguda ou crônica [...]. Os professores que utilizam quadro de giz, que escrevem com o braço erguido além da altura normal, em longas jornadas e de forma habitual, poderão ser acometidos pela síndrome do impacto do ombro ou síndrome do ombro doloroso.

b) Síndrome do ombro doloroso: [...] é um processo inflamatório do músculo do ombro responsável pelo movimento frequente de levantar o ombro. Ocorre no alto de realizar movimentos de abdução, rotação externa e elevação dos membros superiores com irradiação para a região escapular ou para os braços.

c) Síndrome de dor nas pernas: [...] quando o indivíduo permanece muito tempo em pé, e já apresenta problemas de pé plano, pé cavo, obesidade, encurtamento do tendão calcâneo ou tendão de Aquiles e calcâneo valeu, pode sentir irritação nas pernas ou desenvolver fascite plantar, apresentando sintomas dolorosos e esporão de calcâneo. [...] Ainda pode ocorrer outro problema decorrente do ato de ficar muito em pé [...], as veias varicosas ou varizes, que são veias dilatadas, tortuosas, com alteração nas paredes, válvulas e funções denominadas de microvarizes, são as pequenas varicosas que aparecem intradermicamente, podem estar isoladas ou associadas com varizes maiores [...]. É nas varizes de membros inferiores que ocorrem com mais frequência afecções vasculares, podendo provocar o afastamento do trabalho. Elas tem como fatores predisponentes: fatores hereditários: má formação congênita das veias, válvulas e / ou tecidos mesodérmicos; fator etário: o envelhecimento provoca perda de tono da parede e válvulas da veia; fator profissional: permanência muito tempo em pé, como ocorre com os professores, enfermeiros e demais profissões em que o trabalho exige posição ereta; fator gestacional: compressão do sistema venoso pélvico e atuação dos hormônios que relaxam a musculatura lisa da parede das veias; e, fator ponderal: peso acima do normal, obesidade. Não é regra geral, mas as varizes podem desencadear dor do tipo fadiga após muito tempo em pé e calor local. Nas mulheres em período em pré e transmenstrual e gestacional, os sintomas podem piorar. Em alguns casos, as varizes podem evoluir para trombose venosa profunda aguda [...].

d) Síndrome da coluna lombar: pode ser causada por estiramentos musculoesqueléticos, estiramentos ligamentares, fraturas de compressão espinal e núcleo pulposos herniados [...]. Os casos de estenose espinhal, espondilose, espondilolise, espondilolistese e patologia da articulação sacroiliaca podem produzir sintomas na lombar [...]. Outros *déficits* biomecânicos no quadril, joelho e pé, doença renal, dismenorréia, tumor, aneurisma e osteomielite também acarretam dores lombares [...]. São muitas as causas de dores lombares, os trabalhadores apresentam dores lombares em maior número quando estão insatisfeitos com o trabalho, inclusive se houver uma comunicação deficiente entre o empregado e o patrão ou se trabalharem em ambientes muito ruidosos. [...] O indivíduo acometido pode sentir dificuldade em ficar de pé, sentar ou sustentar peso.

e) Dermatoses ocupacionais: outro problema que pode acometer o professor pelo uso giz são as Dermatoses Ocupacionais. [...] aparecem na pele exposta aos agentes causadores: nas mãos, antebraços, pés, pernas e abdome, podendo ser disseminar pelo corpo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da realização dessa pesquisa, conclui-se que os professores além do sofrimento mental, outras doenças mais comuns apresentadas foi problemas ortomusculares, ao qual acarretaram a busca por serviços de saúde e tratamento e em muitos casos afastamento médico de suas funções, e de alguma forma afetaram o desempenho do docente na instituição. Outros fatores que permeiam o universo docente e que afetam suas condições de trabalho apresentados neste estudo, é a carga horária, dupla jornada, elevado número de alunos por turma, bem como os fatos de levarem trabalho para casa e precariedade nas condições de trabalho (estrutura, mobília e iluminação).

De forma geral, no decorrer da pesquisa, notou-se que o serviço docente traz situações estressantes ao professor, culminantes a seu cotidiano de trabalho, compostos pelo ambiente socio histórico em que está inserido, sua jornada de trabalho, que não se encerra em sala de aula, os aspectos sociais e psicológicos que os estudantes trazem consigo para o contexto escolar, além das complexas exigências da área da educação,

como o cumprimento de metas, regras e normas, fatores que em muitas ocasiões trazem situações de sofrimentos, causando nos professores alguns distúrbios psíquicos e físicos.

Uma maior amplitude de discussão da temática torna-se necessária, diante da relevância de se expandir o foco no aumento dos processos de adoecimento dos docentes, não somente numa perspectiva clínica/médica, mas também, numa perspectiva de produção social, redirecionando a atenção para processos coletivos, rompendo, mesmo que timidamente, com a ênfase nos indivíduos.

Nestas perspectivas, de maior potencialidade e capacidade de transformação, nota-se que a problemática do adoecimento da classe docente, ultrapassa as perspectivas individualista de ação (cuidados com a voz, postura corporal, clima organizacional ou relacional), de modo que assim, sobressai nestes aspectos, ações de formulação de estratégias e políticas sociais, que norteiam a esfera escolar, com saúde e segurança do trabalhador.

## REFERÊNCIAS

ABUDAYYEH, O. et al. **An investigation of management's commitment to construction safety.** International Journal of Project Management, v. 24, n. 2, p. 167-174, 2006.

ALMEIDA FILHO, N; ROUQUAYROL, M. Z. **Modelos de saúde-doença:** introdução à epidemiologia. 3. ed. Rio de Janeiro: Medci Ed., 2002. p. 27-64.

ANDREWS, J.R; WILK, K.E; HARRELSON, G.L. **Reabilitação Física das Lesões Desportivas.** Nova Guanabara, São Paulo, 2000.

ARAÚJO, T. M.; SENA. I. P.; VIANA M.A. **Mal-estar docente:** Avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. Revista Baiana de Saúde Pública, Bahia, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan./ jun. 2006.

ASSUNÇÃO, A. **Ávila Saúde e Condições de Trabalho nas Escolas Públicas.** IN: OLIVEIRA D.A. (Org.) Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte. Autentica. 2003.

BAENA PAZ, G. **Metodologia de La Investigación** – México, 2007.

BAIÃO, L.P.M. e CUNHA, R.G. **Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente:** uma revisão de literatura. Revista Formação Docente. Belo Horizonte – vol.5, n 1, jan/jun 2013.

BARBOSA, L. **Fisioterapia Preventiva nos Distúrbios Osteomusculares relacionados ao Trabalho – DORTs**. A fisioterapia do trabalho aplicada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 2002.

BARROS, C.A.F.S. **Condições de trabalho docente na rede pública de ensino: os principais fatores determinantes para o afastamento da atividade docente**. REVASF, Petrolina-PE, vol. 7, n° 13. 2017.

BERNARDES, A. T. Precarização do trabalho docente no ensino público estadual de São Paulo: a hegemonia neoliberal na educação pública e suas consequências para a saúde do trabalhador – uma análise a partir de Ourinhos. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Ourinhos, 2014.

BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; PEREIRA, D. A. M.; AUGUSTO, L. G. da S. **O ambiente que adoce: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental**. Caderno de Saúde Coletiva, v. 18, n. 2, p.234-242, 2010. Disponível em: [http://www.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2010\\_2/artigos/CSCv18n2\\_234-242.pdf](http://www.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2010_2/artigos/CSCv18n2_234-242.pdf). Acesso em: 25 nov. 2019.

BAUER J., UNTERBRINK T., HACK A., et al. **Condições de trabalho, eventos adversos e problemas de saúde mental em uma amostra; Professores de alemão**. Int. Arco. Occup. Environ. Saúde. 2007 Apr; 80(5):442-449.

BEER, M.; NOHRIA, N. **Desenvolvendo o código da mudança**. HSM Management, v. 25, p. 126-132, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília:Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 20 jul. 2005.

\_\_\_\_\_.Ministério do Trabalho. **Cartilha Adoecimento Ocupacional: Um mal invisível e silencioso**, Brasília/DF, 2018.

\_\_\_\_\_.Ministério da Saúde. **Especialização em Saúde da Família: processo saúde-doença**, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **Distritos Sanitários: concepção e organização o conceito de saúde e do processo saúde-doença**, 1986, p.11-13.

BRÊTAS, A.C.P.; GAMBÁ, M.A.(Org.). **Enfermagem e saúde do adulto**. São Paulo: Manole, 2006.

BRUM LM, Azambuja CR, Rezer JFP, et al. **Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul**. Trab. Educ. Saúde

[internet]. 2012 Mar-Jun [acesso em 2018 fev 1]; 10(1):125-145. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v10n1/v10n1a08.pdf>.

CAMANA, C. **O Sofrimento “Externo” do Professor**. In: POURTOIS, J.P., MOSCONI, Nicole (Orgs.) *Prazer, Sofrimento, Indiferença na Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CANGUILHEM, G.O.; CAPONI, S. **O normal e o patológico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995.

CARAN, V. C. S. *et al.* **Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários**. *Revista de Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 255-261. abr./jun. 2011.

CÉLIA, R. C. R. S.; ALEXANDRE, N. M. C. **Aspectos ergonômicos e sintomas osteomusculares em um setor de transportes de pacientes**. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 33-43, 2004.

CHERNISS, C. (1989). Career stability in public service professionals: a longitudinal investigation based on biographical interview. *American Journal of Community Psychology*, 117, 4, 399-421.

\_\_\_\_\_, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.

CHIAVEGATO FILHO, L.G; PEREIRA JR. A LER/DORT: multifatoriedade etiológica e modelos explicativos. *Interface – comunic., saúde, educa.*, v.8, n.14. 2004.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CODO, W. & MENEZES, Ione Vasquez. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho. 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação: carinho e trabalho**. 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, K. W. V da. **A produção científica no Brasil nos anos 2003 a 2008 sobre Síndrome de Burnout e docência**. 57f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2009.

CZEKSTER, Michele Dorneles. V. **Sofrimento e prazer no Trabalho Docente em Escola Pública**. Disponível em <http://www.lume.ufrg.br/handle/10183/10623>. Acesso em 20 de ago. 2009.

DALVI, A.P. **Avaliação da qualidade de vida do profissional docente**. *InterSciencePlace Junior revista de iniciação científica internacional*. Nº 1 Páginas 01-08, 2010. Disponível em:

<<http://www.interscienceplace.org/interscienceplacejunior/article/viewFile/220/165>>. Acesso em: 22 set. 2019.

DARTORA, C.M. **Aposentadoria dos professores**. Curitiba: Juruá, 2009.

DELCOR N.S., ARAÚJO T.M., REIS E.J.F.B., PORTO L.A., CARVALHO FM, SILVA M.O., et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cad Saúde Pública*. 2004; 20(1):187-96.

DEJOURS, C. **A Loucura do trabalho: estudos de psicopatologia do trabalho**. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leão Ferreira. 5. ed. Cortez: São Paulo, 1992. ISBN 978-85-249-01101-0.

DIAS, E. C. **Saúde do trabalhador**. In: TODESCHINI, R. (Org.). *Saúde, meio ambiente e condições de trabalho : conteúdos básicos para uma ação sindical* . São Paulo: Fundacentro/CUT, 1996.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FANFANI, Emilio Tenti. **A Condição Docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú e Uruguay**. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina 2007. ISBN 978-987- 1220-04-5

FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; OLIVEIRA, A. C. **Fatores associados à prevalência de sintomas osteomusculares em professores**. *Revista de Salud Pública*, Bogotá, v.11, n. 2, p. 256-267, abr. 2009.

FERREIRA L.P., GIANNINI S.P.P., FIGUEIRA S., SILVA E.E., KARMANN D.F., SOUZA T.M.T. **Condições de produção vocal de professores da prefeitura do município de São Paulo**. *Dist Comun*. 2003; 14(2):275-307.

FORATTINI, C.D.; LUCENA, C.A. **Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho**. *Laplage em Revista*. Sorocaba, vol. 01, n. 02, p.32-47, mai.-ago. 2015.

FREUDENBERGER, H. J. **A síndrome de esgotamento do pessoal em instituições alternativas**. *Psicoterapia: teoria, pesquisa e prática*, Washington, DC, v. 12, no. 1, p. 73-82, 1975.

FREITAS, C.R; CASTRO, R.M. **Saúde e trabalho docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28, 2008, Rio de Janeiro. *Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, Rio de Janeiro: 2008.

GARCIA, L.A.L. **Trabalho Docente: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino em Sorocaba**. Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP, 2012.

GIDDENS, A. **A sociologia da saúde e da doença**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRAVINA, M. C. R. **Lesões por Esforços Repetitivos**: uma reflexão sobre os aspectos psicossociais. *Saúde oc.* v.11 n.2, p. 65-87, São Paulo ago./dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902002000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902002000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 26 de junho de 2019.

HALE, A.R.; GLENDON, A.I. **Individual behaviour in the control of danger**. Amsterdam: Elsevier, 1997. In: ALMEIDA, I.M. *Construindo a culpa e evitando a prevenção*. Tese Doutorado (versão preliminar). São Paulo, USP, 2000.

HASLAM C., ATKINSON S., BROWN S.S., et al. **Ansiedade e depressão no local de trabalho**: efeitos no indivíduo e na organização. *J. Affect. Desordem.* [Internet]. 2005 [acesso em 2017 jan 18]; 88 (2): 209-215. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16122810>>><https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16122810>>.

HASLE, P.; JENSEN, P. L. **Changing the internal health and safety organization through organizational learning and change management**. *human factors and ergonomics in manufacturing*. InterScience, v. 16, n. 3, p. 269-284, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Mensal de Emprego**. Acesso em set. 2019. Acesso em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9180-pesquisa-mensal-de-eprego.html?=&t=o-que-e>.

KNAPIK, J. **Administração geral e de recursos humanos**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2005.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEAVELL, H.R.; CLARK, E.G. **Medicina Preventiva**. SP, McGraw-Hill do Brasil, RJ FENAME, 1976.

LEMOS, J. C. e Cruz, R. M. (2005) Condições e cargas de trabalho da atividade docente. *Revista Plural*, n. 14, ano 11.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOUREDO, P. **Contaminação dos alimentos**. 2012. Disponível em: <<http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/here/vol3num1artigo2.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

LOURENÇO, L.F.L.; DANCZUK, R.F.T. Et al. **A Historicidade filosófica do Conceito Saúde**. Disponível:

<<http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/here/vol3num1artigo2.pdf>>  
Acessa em 15 junh. 2019.

MARTINS, K. H. **Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho** - do processo de surgimento ao agravamento. Monografia – Centro Universitário de Brasília. Faculdade de Ciências da Saúde. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2415/2/9711132.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H.P. **Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, jun. 2006. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812006000100007&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812006000100007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12/09/2019.

MARQUES, G. **O Professor do Direito Brasileiro Orientações fundamentais de Direito do Trabalho**. São Paulo: Editora Método, 2009.

MARQUES, Laura Boletta. FIRKOWSKI, Nicole de Freitas. **Saúde como objeto do conhecimento: história e cultura**. VII JORNADA DE SOCIOLOGIA DA SAÚDE ISSN: 1982-5544 Curitiba –08 de novembro de 2013

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA ESTADUAL DR. AUGUSTO  
MARIANI EM ANDRADINA-SP**

Moisés da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente estudo visa a investigar como se dá o Ensino de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa para discentes portadores do Transtorno do Espectro Autista-TEA, regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dr. Augusto Mariani na cidade de Andradina, interior do Estado de São Paulo. Esse estudo foi motivado pela realidade vivenciada entre os anos de 2019 e 2022 a respeito do processo de inclusão que cada vez mais se perpetua na Educação Básica, fazendo com que profissionais da Educação busquem especializar-se para aprenderem a lidar com a nova realidade acadêmica. Assim, serão apresentados neste artigo, uma conceituação a respeito do que venha a ser o Autismo, seus graus e suas implicações para os discentes durante o processo que aquisição da aprendizagem em Língua Inglesa. Também será abordado um relato do professor ligado ao ensino do idioma estrangeiro, suas implicações para os discentes portadores de Autismo tanto na esfera social quanto em sua aprendizagem, suas experiências com o ensino dos mesmos e sua visão a respeito da inclusão do discente autista no contexto regular do processo de Ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, este trabalho objetiva estudar e propiciar uma reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa para discentes autistas em escola regular, considerando os graus diferentes de autismo, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e fundamentado em autores Orrú (2008), Semensato (2013), Kirst (2015), entre outros. este trabalho se justifica pela necessidade de rever práticas pedagógicas durante as aulas de Língua Inglesa diante dos

---

<sup>2</sup> **Graduação:** Letras – FIRB – Faculdades Integradas Rui Barbosa; **Graduação:** Letras – Unimes – Universidade Metropolitana de Santos; **Graduação:** Pedagogia – FIU – Faculdades Integradas Urubupungá; **Pós-Graduação:** em Língua Portuguesa – UFMS – Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul; **Pós-Graduação:** em Psicopedagogia Institucional – FIU – Faculdades Integradas Urubupungá; **Pós-Graduação:** em Psicopedagogia Clínica – FIU – Faculdades Integradas Urubupungá; **Pós-Graduação:** em Alfabetização e Letramento – FIU – Faculdades Integradas Urubupungá; **Pós-Graduação:** em Neuropsicopedagogia – Grupo Educacional Favani; **Pós-Graduação:** em Neuropsicopedagogia Clínica E Institucional – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; **Pós-Graduação:** em Psicomotricidade – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado De São Paulo; **Pós-Graduação:** em Supervisão Escolar – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; **Pós-Graduação:** em Gestão Escolar – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; **Pós-Graduação:** em Neuroeducação; Neurociência E Educação – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; **Pós-Graduação:** em Coaching Pessoal e de Equipe – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; **Pós-Graduação:** em Língua Portuguesa: Redação e Oratória – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; **Pós-Graduação:** em Neuropsicologia – FAMEESP – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; **Pós-Graduação:** Em Cultura Africana – FCE – Faculdade Campos Elíseos; **Pós-Graduação:** Especialização em Ludopedagogia – FCE – Faculdades Campos Elíseos; **Pós-Graduação:** em Docência do Ensino Religioso – FCE – Faculdade Campos Elíseos; **Pós-Graduação:** em Educação, Política e Sociedade – FESL – Faculdade de Educação São Luís; **Pós-Graduação:** em Atendimento Educacional Especializado e sala de Recursos Multifuncionais – Grupo Educacional Favani; **Pós-Graduação:** em Autismo – Grupo Educacional Favani; **Pós-Graduação:** em Deficiência Intelectual – FARESE – Faculdade da Região Serrana; **Pós-Graduação:** em Ensino da Língua Portuguesa – FARESE – Faculdade da Região Serrana; **Pós-Graduação:** em Transtorno do Espectro Autista – Instituto Cultus. **Mestrado:** em Ciências da Educação – EBWU – EMIL Brunner World University. moisescares@yahoo.com

processos de inclusão na educação. Logo, a partir dos resultados, pode-se afirmar que ensinar uma segunda língua para crianças com autismo pode ser uma forma de ajudá-las a se desenvolverem cada vez mais, tanto no aspecto cognitivo, quanto no social, visto que o estudo da Língua Inglesa permite que a criança interaja com as pessoas ao seu redor. Com a mediação da escola e da família, a criança autista pode avançar de maneira significativa no processo educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo. Inclusão. Ensino de Inglês.

## **ABSTRACT**

The present study aims to investigate how the Teaching of Modern Foreign Language - English is carried out for students with Autism Spectrum Disorder-ASD, regularly enrolled in the final years of Elementary School II at Escola Estadual Dr. Augusto Mariani in the city of Andradina, in the interior of the State of São Paulo. This study was motivated by the reality experienced between 2019 and 2022 regarding the inclusion process that is increasingly perpetuated in Basic Education, making Education professionals seek to specialize in order to learn to deal with the new academic reality. Thus, this article will present a conceptualization of what Autism is, its degrees and its implications for students during the process of acquiring learning in English. It will also be discussed a teacher's report linked to the teaching of a foreign language, its implications for students with Autism both in the social sphere and in their learning, their experiences with teaching them and their vision regarding the inclusion of the autistic student in the context. regularity of the teaching-learning process. In this perspective, this work aims to study and provide a reflection on the process of teaching and learning the English language for autistic students in regular schools, considering the different degrees of autism, Developed through a bibliographic research and based on authors such as Orrú (2008), Semensato (2013), Kirst (2015), among others, this work is justified by the need to review pedagogical practices during English language classes in the face of inclusion processes in education. Therefore, from the results, it can be said that teaching a second language to children with autism can be a way to help them to develop more and more, both in the cognitive and social aspects, since the study of the language Inglesa allows the child to interact with the people around him. With the mediation of the school and the family, the autistic child can significantly advance in the educational process.

**KEYWORDS:** Autism. Inclusion. Teaching English,

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta uma proposta temática linguístico-educacional concernente ao Ensino da Língua Inglesa desde os anos iniciais de uma criança em idade escolar. Percebe-se que léxicos provenientes de outros idiomas tornaram-se incorporados ao idioma nacional por causa do processo de colonização e na contemporaneidade é notória a inclusão de termos de origem inglesa na composição e ampliação do léxico da Língua Portuguesa falada no Brasil.

Por fatores histórico-econômico-sociais e pela transformação tecnológica por qual o mundo contemporâneo passa, nota-se uma inclusão maior dos léxicos anglos em nosso idioma, fazendo com que tenhamos uma maior aproximação com a escrita e com o som das mesmas, fazendo uso delas e muitas das vezes alterando um pouco a pronúncia por conta da sonoridade da língua prevalecente, o português. Assim o mesmo ocorre com as crianças, já que sempre estão em contato com programas de televisão, brinquedos, jogos, desenhos animados, músicas além do acesso constante a sítios eletrônicos pela internet.

Para tanto, o objeto deste trabalho é de socializar a importância da ensinagem da Língua Inglesa desde os primeiros anos de escolarização das crianças do Ensino Fundamental I, uma vez que o ensino desse idioma para o público infantil tem como objetivo também incentivar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Sabe-se que o processo de comunicação em diferentes idiomas cria o estímulo do raciocínio lógico-matemático bem como estimula as funções cognitivas delas, além de provocar melhorias no aproveitamento intelectual em outros componentes curriculares.

Convém salientar que proporcionar o estudo de Língua Inglesa na Educação Infantil permite que as crianças aprendam o novo idioma paralelo ao idioma nacional, porquanto proporciona estímulos para que seu cérebro assimile com mais facilidade os dois idiomas e faça troca de língua durante o processo de comunicação.

Assim o Ensino de Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental I e II visa a criar possibilidades aos discentes para terem maior percepção de sua própria cultura por meio da interação com a cultura de outros povos, além de contribuir para uma reflexão sobre a Língua Portuguesa por meio de comparações.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é na infância a fase de desenvolvimento e plasticidade cerebral, o que favorece o aprendizado de maneira geral. Analisando todos estes aspectos pensa-se também na perspectiva da inclusão de crianças especiais no ensino de Língua Inglesa em escola regular, especialmente discentes portadores do Transtorno do Espectro Autista – TEA. Para isso, serão abordados alguns mitos a respeito do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista – TEA, evidenciando o que, de fato, favorece ou não o desenvolvimento e aprendizado do

idioma estrangeiro pelos discentes e como essas crianças assimilam a aprendizagem dos dois idiomas.

A justificativa da escolha desse objeto de estudo está relacionada com a minha atuação enquanto professor de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Dr. Augusto Mariani em Andradina, interior do Estado de São Paulo, momento em que me é possível observar, estudar e analisar como esses discentes assimilam o conteúdo proposto para o ano escolar do qual fazem parte. Nota-se também que esses discentes chegam à escola com algum conhecimento linguístico concernente ao idioma estrangeiro por causa da interação deles com desenhos animados, vídeos, filmes, músicas, jogos, redes sociais além de muitas delas já terem tido um pouco de estudo linguístico de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

## **2. O QUE É AUTISMO?**

É sabido que o Autismo é um transtorno global do desenvolvimento, tendo como característica uma desordem neurológica que priva o ser humano de seu desenvolvimento social pleno. Essa desordem é caracterizada por um espectro, o qual tende a variar em graus de intensidade, sendo leve, moderado e severo, caracterizando o espectro de desordem autista (ASD).

Independentemente do grau que possui com relação ao autismo, o discente sempre terá um déficit na convivência social, porquanto parece haver alguma lacuna em seus circuitos neurais os quais se responsabilizam de permitir a interação entre as demais pessoas, reconhecimento e entendimento de sinais sociais assim como àqueles incumbidos pelo reconhecimento e pela representação da face humana em seu cérebro.

Consoante Kirst (2015, p. 6), “o autismo é um transtorno no desenvolvimento que dura por toda a vida. Ele faz parte do espectro do autismo”. Kirst (2015) explana que:

[...] a palavra ‘espectro’ é usada porquanto, ainda que todas as pessoas com autismo tenham três principais áreas de dificuldade em comum, sua condição vai impactá-las de maneiras muito diferentes” Para ele, há três áreas de dificuldades que são em comum em autistas, que são chamadas, às vezes, de “tríade de dificuldades” (KIRST, 2015, p. 7).

De acordo com Kirst (2015) palavra ‘espectro’ apresenta três principais áreas de dificuldade em comum, conhecida como “tríade de dificuldades”, São elas:

1. Dificuldade na comunicação social: para as pessoas com transtorno do espectro autismo, a linguagem corporal pode parecer tão estranha quanto ouvir uma língua estrangeira desconhecida. As pessoas com autismo têm dificuldades com a linguagem verbal e não verbal. Muitas compreendem a linguagem de forma muito literal e acham que as pessoas sempre querem expressar exatamente aquilo que dizem. Algumas pessoas com autismo talvez não falem ou tenham uma fala bastante limitada. Geralmente entendem o que as outras pessoas lhe dizem, mas elas próprias utilizam meios alternativos de comunicação, como linguagem de sinais ou símbolos visuais.

2. Dificuldade na interação social: as pessoas com autismo, muitas vezes, têm dificuldade em reconhecer ou compreender as emoções e sentimentos das outras pessoas, bem como expressar os seus próprios sentimentos e emoções, o que pode dificultar a sua inserção na vida social.

3. Dificuldade com a imaginação social: a imaginação social nos permite compreender e prever o comportamento das outras pessoas, entender ideias abstratas e imaginar situações que estejam fora de nossa rotina diária imediata. Dificuldade com a imaginação social significa que as pessoas autistas têm limitações em: compreender e interpretar pensamentos, sentimentos e ações de outras pessoas; prever o que vai acontecer a seguir ou o que poderia acontecer a seguir; compreender o conceito de perigo (...); participar de jogos e atividades imaginativos (...); preparar-se para mudanças e fazer planos para o futuro; lidar com situações novas ou desconhecidas. A dificuldade com a imaginação social não deve ser confundida com falta de imaginação. Muitas pessoas com autismo são bastante criativas e podem se tornar excelentes artistas, músicos ou escritores, por exemplo. (KIRST, 2015, p. 7).

Conhecendo um pouco dessas áreas de dificuldades, torna-se menos complexo entender o porquê de determinadas reações por parte dos discentes autistas em algumas situações. Conforme Saitovitch et. al. (2012, p. 2)

[...] graças ao desenvolvimento dos estudos de leitura de imagens do cérebro, nós estamos tendo uma melhor percepção sobre os circuitos neurais envolvidos no autismo (SAITOVITCH ET. al., 2012, p. 2).

Saitovitch et. al. (2012) aponta processos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo:

[...] Tais estudos mostraram também que já é possível ter-se um melhor entendimento sobre os circuitos neurais envolvidos em uma interação humana normal, revelando regiões cerebrais responsáveis pela percepção social e também conexões correlacionadas a Teoria da Mentes” (ToM) (SAITOVITCH, 2012, p. 2).

Pela ampla experiência e em leituras feitas, podem-se nomear outras características específicas com relação ao Transtorno do Espectro Autista como déficit nas comunicações verbal e não verbal, compulsividade no comportamento, raro ou nenhum contato visual, superdotação, compulsividade por determinado assunto.

Por causa do déficit social, o Transtorno do Espectro Autista, segundo o pensamento de G.H. Mead (1934), filósofo americano e teórico social, tende a ser uma desordem inibitória do ser humano quanto ao desenvolvimento de seu Self. Para o filósofo o Self principia-se por meio do que ele nomeia de desempenhar papéis. Então o EU e a MENTE surgem por meio das interações sociais ao se desempenharem funções ilustrativas, como exemplifica o fato de uma criança adotar a atitude ou o papel do outro numa brincadeira ou num jogo.

Para o filósofo a brincadeira e o jogo são representações de dois estágios do desenvolvimento do Self. Enquanto numa brincadeira a criança assume as funções particulares e significativas, como pais e amigos, adotando uma simples sucessão de funções, não se preocupando com o valor bom ou ruim de seu desempenho, no jogo, ao assumir funções das outras pessoas, percebe-se que há uma importância significativa maior já que precisa ser bem-sucedida, experimentando a diversidade de papéis sociais.

Considerando que o Autismo se encontra diretamente relacionado a uma carência na relação social, necessita-se delimitar quais fatores neurológicos e ou sociais, e quais circunstâncias negativas ou positivas são causadoras das limitações desses discentes bem como que tipos de intervenções pedagógicas devem ser praticadas em sala de aula, buscando proporcionar aos discentes o melhor desenvolvimento cognitivo e social.

## 2.1. Métodos de ensino de Língua Inglesa ao longo dos tempos

Como se sabe, o ensino de Língua estrangeira moderna – Língua Inglesa – nas escolas regulares é visto como ineficiente, já que há pouco tempo de aula semanal, ao número elevado de alunos em sala de aula bem como a pouca vontade de estudantes brasileiros quererem aprender um novo idioma haja visto a necessidade de disciplina em se aprender algo tão complexo quanto um novo idioma. Também há a barreira criada pelos métodos de ensinagem de um idioma novo, que muitas das vezes, vão de encontro com as expectativas dos alunos, causando-lhes sentimentos de desistência diante do novo.

Segundo Lange (2009):

[...] Existem muitas aulas de Inglês em que são ensinados apenas pontos gramaticais descontextualizados, que não têm nenhum propósito ou uso para a maioria dos alunos.

Lange (2009): ainda salienta que:

[...] se nós abrirmos um livro de inglês publicado no Brasil, nós também podemos encontrar atividades e textos que não têm assuntos relevantes para os nossos alunos.

Notadamente é perceptível que a escolha do método para a ensinagem de um idioma estrangeira propicia em muito a aprendizagem aos discentes, porquanto aguçar-lhes a curiosidade e o desafio em aprender.

É sabido de todos que o ensino é algo que precisa se renovar constantemente. Especialmente quando se trata do ensino de línguas estrangeiras, a busca pelo melhor método para fazer com que os alunos aprendam se dá por meio de inúmeras pesquisas, e até mesmo com tentativa e erro.

É com a finalidade de se descobrir como o aprendizado pode ser mais eficiente que as metodologias de ensino foram criadas. Todas elas ainda têm seus defensores, mas é normal que cada época tenha as suas técnicas de ensino mais populares, aquelas que são consideradas as mais inovadoras.

Considerando a vivência prática ao longo dos anos, pode-se dizer que não há modelo melhor, porquanto cada método revolucionou o ensino-aprendizagem segundo

o tempo cronológico a que pertenceu, mas convém elencarmos os principais métodos de ensino pelos quais passamos:

### **Método de gramática-tradução**

Esse foi o método absoluto em todo o mundo por muitos anos: desde o Iluminismo até meados da década de 1960. Com esse método, o professor é o detentor do saber e cabe a ele repassar o conhecimento linguístico do inglês literário, sempre por meio de memorização de regras gramaticais e tradução de vocabulário.

### **Método direto**

Os defensores desse método acreditam que a única maneira de aprender uma língua é por meio do contato direto com ela. Portanto, as aulas são ministradas totalmente em inglês, cheias de exercícios de conversação. Ainda assim, esses exercícios seguem modelos de pergunta e resposta já preestabelecidos, o que não incentiva a capacidade criativa do aluno.

### **Método audiolingual**

Esse método privilegia o inglês falado, e a modalidade escrita da língua é colocada em segundo plano. Os alunos devem aprender vocabulário e estrutura da língua por meio da memorização e, para isso, são criados exercícios de repetição intensa de frases. Isso também ignora a criatividade e as experiências prévias dos alunos.

Então em pleno século XXI, os novos desafios para se ensinar Língua Inglesa bem como qualquer outro idioma estrangeiro, vai ao encontro de um ensino mais efetivo, com abordagem comunicativa em que o aluno possa interagir com o idioma e com a situação de aprendizagem, aplicando-lhe o uso pertinente de funções de linguagem comunicativa, com monitoria do professor. Assim, é perceptível que a aprendizagem de um novo idioma desencadeia no discente uma melhora cognitiva e de memória, compreensão mais diversificada do mundo, pensamento crítico e empatia os quais são apenas alguns dos benefícios de quem aprende a Língua Inglesa no contexto escolar

## **Método pela abordagem comunicativa**

O método pela abordagem comunicativa é explicitado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com ele o discente se aproxima do inglês e se sente mais engajado. Afinal, a diversidade de gêneros textuais incluiria situações das quais ele já está próximo, como seriados e canções pop.

Com o método pela abordagem comunicativa salienta-se o objetivo de apresentar aos discentes o máximo possível de situações de uso real da língua. Desta forma, o discente entra em contato com um grande número de gêneros textuais — que vão de cartas e notícias de jornal a músicas e diálogos informais.

Ele também tem a chance de criar seus próprios textos baseando-se em sua experiência de vida, ou seja, contando ao professor e aos colegas fatos que considera importantes. Segundo os defensores desse método, é essa relevância que constitui de fato a comunicação.

## **2.2. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa e o Autismo**

Na atual conjuntura social, convivendo com discentes oriundos das mais variadas classes sociais, bem como com discentes portadores de deficiências múltiplas, busquei estudo para me qualificar ainda mais no trato aos discentes portadores do Transtorno do Espectro Autista, visando a investigar como se dá o Ensino de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa para esses, regularmente matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dr. Augusto Mariani na cidade de Andradina, interior do Estado de São Paulo. Esse estudo foi motivado pela realidade vivenciada entre os anos de 2019 e 2022 a respeito do processo de inclusão que cada vez mais se perpetua na Educação Básica, fazendo com que profissionais da Educação busquem especializar-se para aprenderem a lidar com a nova realidade acadêmica.

Durante minha longa jornada tanto em rede pública estadual quanto em rede privada, deparei-me com muitos discentes portadores de múltiplas necessidades especiais, porém recentemente tenho-me dedicado a estudo em convívio com discentes portadores do Transtorno do Espectro Autista sobre os quais serão analisados alguns objetos de estudo.



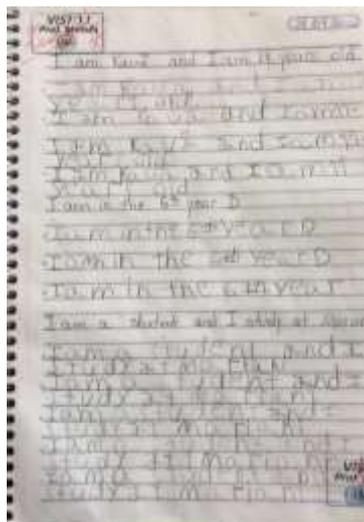
Esse discente apresenta um grau de maturação maior quanto ao comportamento junto aos colegas de sala e apresenta caderno escrito em todos os componentes curriculares, porém externa oralmente sua preferência por Língua Inglesa.

**Figura 3. Discente C do 6º ano do período vespertino.**



Esse discente é muito faltoso, porém gosta de Língua Inglesa e demonstra interesse em escrever em inglês ainda que de forma não tão evoluída quanto aos demais colegas da sala.

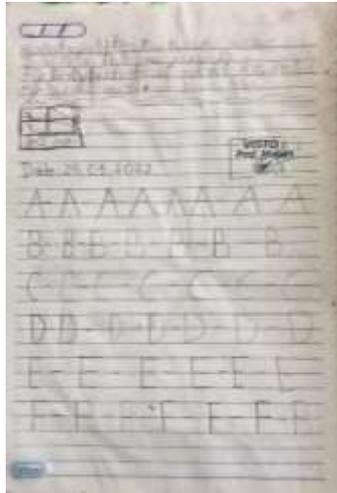
**Figura 4. Discente D do 6º ano do período vespertino.**



Esse discente é muito irrequieto, porém gosta de Língua Inglesa e demonstra interesse em escrever em inglês, mas não tem a mesma evolução em outras matérias. Ele

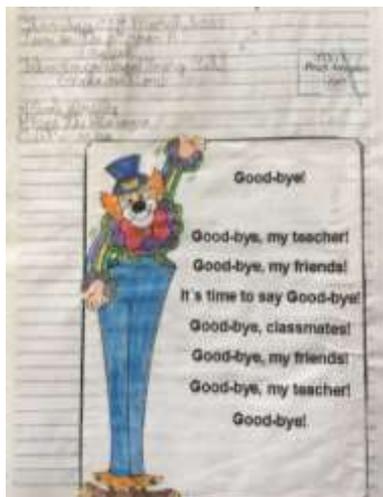
se comunica bem com o professor por causa da figura masculina e o respeita, não tendo a mesma atitude para com outros professores.

**Figura 5. Discente E do 6º ano do período vespertino.**



Esse discente é muito irrequieto, porém gosta de Língua Inglesa e demonstra interesse em escrever em inglês. Tem oralidade muito evoluída, não gosta de pintura, e se identifica com a letra de bastão maiúscula, por achá-las imponentes.

**Figura 6. Discente F do 6º ano do período vespertino.**



Esse discente gosta tanto de escrever com letras cursivas, quanto de pintar. Também se realiza, cantando musiquinhas em inglês para a sala.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva estudar e propiciar uma reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa para discentes autistas

em escola regular, considerando os graus diferentes de autismo, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e fundamentado em autores como Orrú (2008), Semensato (2013), Kirst (2015), entre outros.

Para tanto, mediante a experiência em Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa com alunos autistas, convém-nos elencar aos pais alguns motivos que levam as crianças autistas a aprenderem Inglês já que há o estímulo e interação social, sendo esse o maior desafio. Primeiramente, é preciso de que os genitores aceitem a condição e os motivos pertinentes da enfermidade, ainda que não se tenham as causas reais do autismo. Há somente estudos de influência genética e fatores externos, como o ambiente de criação.

Sabe-se que a medicina tem estudado as causas, os sintomas e as consequências do autismo. Ainda que não se tenha a cura, torna-se possível suavizar os sinais do transtorno, aprendendo a lidar com eles, porquanto uma criança autista será um adulto autista e a convivência de professores, amigos, familiares no momento da infância quando o autismo é diagnosticado, pode até minimizar ou subtrair algumas características autistas dessa criança.

Vale a pena ressaltar, pela experiência adquirida ao longo desse tempo, lidando com discentes portadores de Transtorno do Espectro Autista que o incentivo a brincadeiras pedagógicas diversas e novas formas de conhecimentos têm demonstrado ser ações fáceis de se realizar, com resultados positivos, observando-se proximamente. Percebe-se que o sentido mais aguçado dos discentes autistas para as atividades lúdicas é a visão, porquanto não exige deles ainda muita interação.

Apresentaram-se a esses discentes, em momentos diferentes, pois estudam em salas diferentes e com realidades distintas que o aprendizado deles tem se tornado mais fácil por causa das imagens presentes nos livros, nos encartes, nos desenhos das folhas entregues com as atividades em Inglês, na variedade de cores suaves contrapondo as cores fortes, com jogos de tabuleiros, imagens para pintar, letras com traçados pontilhados, etc.

**Figura 7. Livro de Língua Inglesa com atividades ilustrativas**



Segundo Augusto Jimenez, psicólogo e gestor educacional da Rede Minds Idioms, a criança autista em contato com outra língua, aprende o idioma por meio de vocábulos e palavras, isto é, desenvolve a linguagem verbal, porquanto amplia-se a capacidade de armazenamento no cérebro e pode aumentar as chances de desenvolver a comunicação verbal.

**Figura 8. Auditório de uma peça de fantoches**



O discente autista em contato com teatro de bonecos nas aulas de inglês tende a não ter depressão, porquanto a sala preparada para a ensinagem de idiomas, ainda que seja por um pequeno espaço de tempo (2 h/a semanais), promove uma sinergia entre os discentes e os materiais didáticos apresentados, além da interação ilusória com os bonecos e com os risos e empolgação dos colegas a sua volta. Embora o discente autista tenha problemas para se relacionar, quando isso acontece de maneira orgânica, sem cobrança, e com um docente devidamente treinado todos os envolvidos só têm a ganhar tanto o discente, quanto os demais a sua volta.

**Figura 9. Escrita dos números em Inglês, usando números móveis.**



Sabe-se que o discente com Transtorno do Espectro Autista apresenta a capacidade de memória acima da média e, por serem muito focados, captam o máximo de informações no momento em que se consegue a atenção dele. Assim, percebe-se o entusiasmo dele por meio do manuseio dos números móveis na execução da escrita nos números de zero a dez em Língua Inglesa, aumentando sua concentração e capacidade criativa.

**Figura 10. Alfabeto Móvel – Organização do Alfabeto em Inglês**



Percebeu-se durante essa atividade com o Alfabeto Móvel, em que o discente foi motivado a montar o alfabeto em Inglês sobre uma mesa e depois transcrevê-lo em uma folha pautada, que o discente se manteve o tempo todo concentrado. A interação do mesmo para com o professor de Língua Inglesa tem se solidificado, uma vez que ele tem sentido confiança no professor e tem gostado da diversidade de recursos apresentados na ensinagem do idioma estrangeiro. Nessa atividade é perceptível o desenvolvimento dos sentidos sensoriais do discentes que se manteve atento à atividade e não se dispersou com supostas coceiras extremas, com irritações sonoras imperceptíveis aos demais

discentes. Com essa atividade percebeu-se que a hipersensibilidade do discente diminuiu, gerando um bem-estar nele.

Contudo, percebe-se também um avanço no sistema nervoso, pois para melhorar as conexões neurais do discente com Transtorno do Espectro Autista foi necessário a inclusão de leituras regulares por parte do professor, fazendo com que o mesmo repetisse oralmente, além de exercícios físicos (movimentos) enquanto se cantava pequenas músicas em Língua Inglesa. Acredita-se que o incentivo desses discentes a fazerem outras atividades fora da escola de forma concreta, visual, com cores fortes, formas seja de fundamental importância para reforçar o que se assimilou em sala.

Esta análise partindo de situações de vivências práticas se justifica pela necessidade de rever práticas pedagógicas durante as aulas de Língua Inglesa diante dos processos de inclusão na educação. Logo, a partir dos resultados, pode-se afirmar que ensinar uma segunda língua para crianças com autismo pode ser uma forma de ajudá-las a se desenvolverem cada vez mais, tanto no aspecto cognitivo, quanto no social, visto que o estudo da Língua Inglesa permite que a criança interaja com as pessoas ao seu redor. Com a mediação da escola e da família, a criança autista pode avançar de maneira significativa no processo educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nota-se, que os avanços atuais da legislação se tornam relevantes na conjuntura social, versando à visibilidade da inclusão da pessoa com Necessidade Educacional Especial (NEE), em especial a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. É importante realçar que as leis são embasamentos para reflexões sobre o que é ser inclusivo e qual a importância do ato inclusivo na sociedade. Em se tratando do sujeito com Transtorno do Espectro Autista torna-se primordial a dialética entre os envolvidos em seu processo de adaptação na sociedade, haja vista que essa relação dos profissionais com a família é fundamental para o desenvolvimento do autista, permitindo-lhe avanços significativos no âmbito social e educacional.

Consoante Lange (2009, p. 79,) comenta que, “Quando os professores produzem seu próprio material de aula, eles não estão usando alguma atividade de um livro que pode não ter muita relação com a realidade de seus alunos”. Produzindo seu próprio

material eles deveriam pensar em um grupo específico de alunos, suas experiências, onde e como esses alunos vivem e, depois disso, pensar nas atividades que poderiam ajudar aqueles alunos especificamente. É muito importante que o professor reflita sobre sua própria prática e continue estudando para melhorar sua prática em aula, ambas estão relacionadas.

Portanto, faz-se necessário que, independentemente de se haver material didático pronto ou não, cabe ao professor pensar em sua turma de forma específica, considerando a diversidade ali presente, bem como os anseios dos discentes em aprender o que o professor lhes vai ensinar. Assim, baseado em minhas experiências em sala de aula com os alunos autistas e com a diversidade de recursos propiciados a eles para que pudessem interagir e aprender a seu tempo, espera-se que barreiras sejam derrubadas concernentes aos discente portadores do Transtorno do Espectro Autista, porém fazendo-se também ressalvas que é importante sempre ter em mente de que nem todos aprendem da mesma forma e, no caso de haver um aluno com o transtorno do espectro autista (TEA), é necessário elaborar aulas mais diferenciadas ainda, dando uma atenção especial a este aluno, para que ele possa sentir-se incluído em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. 2010. Acesso em: 23 abr. 2019.
- BRASIL. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 de abr. 2022.
- BRASIL. LEI Nº 13.861, DE 18 DE JULHO DE 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. 2019. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm)>. Acesso em: 18 de mai. 2022.
- BRASIL. Folha informativa – Transtorno do espectro autista. organização Pan Americana de Saúde. Organização Mundial de Saúde. Brasília, 2017. Disponível em:<<https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>>. Acesso em 25 de maio. 2022.
- KIRST, Nelson. (org.) *O que é autismo e como reconhecê-lo*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

LANGE, Norah. Cadernos de infância. Memórias. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Record, 2009.

MEAD, G. H. **Mind, self and society**: from the standpoint of a social behaviorism. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

ORRÚ, Silvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Rev. Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 3, p. 1, 2008.

ORRÚ, S.E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Rev. Humanidades Médicas**. Sep-Dic 2010; v.10, n.3. Disponível em: <<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>>. Acesso em: 17 de jan. 2022.

SAITOVITCH, A; BARGIACCHI, A; CHABANE, N; BRUNELLE, F; SAMSON, F; BODDAERT, A; ZILBOVICIUS, M. Social cognition and the superior temporal sulcus: implications in autism. **Revue Neurologique**, Paris, v. 168, n. 10, p. 762-770, Oct. 2012.

SEMENSATO, Márcia Rejane. BOSA, Cleonice Alves. A família das crianças com autismo: contribuições empíricas e clínicas. In: SCHMIDT, C (org) Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

## A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Helena da Silva <sup>3</sup>

Jacira Tolin Machado <sup>4</sup>

Sirlene Gomes Ferreira Grava <sup>5</sup>

Terezinha de Fátima Andrade Gomes de Oliveira <sup>6</sup>

### RESUMO

Este texto trata de analisar a importância da afetividade na educação infantil, especificamente com crianças de 0 a 04 anos, vinculadas a creches e pré-escola, na linha da docência, no processo de ensino e aprendizagem, como também os vínculos afetivos nas relações professor/aluno e família/criança, apontando para o fato de que a afetividade pode determinar o sucesso de uma criança. O artigo leva a uma reflexão sobre a afetividade, quando o professor se torna o principal mediador em sala de aula, propiciando a aprendizagem, demonstrando que pode melhorar o convívio e os vínculos do aluno. Permitindo um relacionamento estabelecido entre a amizade e o respeito, desenvolvendo o seu próprio progresso físico, psíquico, espiritual e moral. Amparados em teóricos como: Wallon, Chaillet e Chardelli, entre outros que argumentam a necessidade da afetividade, os resultados mostram que além de mediar o aprendizado, torna-se possível melhorar as relações interpessoais, fortalecendo os vínculos de amizade, respeito, solidariedade, generosidade e confiança. Vale ressaltar que é de extrema importância na aprendizagem. Ela cumpre um papel fundamental na vida da criança, influenciando a ação, a vontade, a memória, a percepção, o pensamento e, o equilíbrio da sua personalidade.

**Palavras-chave:** Afetividade. Aprendizagem. Vínculos afetivos. Professor/Aluno.

### ABSTRACT

This text analyzes the importance of affectivity in early childhood education, specifically with children from 0 to 04 years old, linked to day care centers and preschool, in the teaching line, in the teaching and learning process, as well as the affective bonds

---

<sup>3</sup>**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE, FCA Faculdades de Ciências Administrativas.

<sup>4</sup>**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT, Universidade Estadual de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Séries Iniciais, Alfabetização e Letramento, FAMA/ Faculdade da Amazônia). **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Afirmativo/ Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá. **Pós-graduação:** Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e EJA Faculdade Afirmativo/ Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.

<sup>5</sup>**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná

**Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Inclusiva, FAMA / Faculdade da Amazônia; **Pós-graduação:** Educação infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental / Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin.

<sup>6</sup>**Graduação:** em Pedagogia, UNEMAT /Universidade do Estado do Mato Grosso. **Pós-graduação:** em Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e EJA /Faculdade Afirmativo. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia Institucional e Clínica / Faculdade Afirmativo.

in teacher relationships. /student and family/child, pointing to the fact that affectivity can determine a child's success. The article leads to a reflection on affectivity, when the teacher becomes the main mediator in the classroom, promoting learning, demonstrating that it can improve student interaction and bonds. Allowing an established relationship between friendship and respect, developing their own physical, psychic, spiritual and moral progress. Supported by theorists such as: Wallon, Chailat and Chardelli, among others who argue the need for affectivity, the results show that in addition to mediating learning, it becomes possible to improve interpersonal relationships, strengthening the bonds of friendships, respect, solidarity, generosity and trust. It is worth mentioning that it is extremely important in learning. It plays a fundamental role in the child's life, influencing action, will, memory, perception, thinking and the balance of his personality.

Keywords: Affectivity. Learning. Affective bonds. Teacher Student.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, objetiva apresentar a importância da afetividade na educação infantil, tendo como base as relações de afetividade tanto professor/aluno quanto de família/criança. Visto que são de extrema importância, pois as crianças em fase de formação necessitam de educação e cuidados que favoreça o seu desenvolvimento como indivíduo. Vale frisar que o vínculo afetivo que o professor estabelece com o aluno em sala de aula é imprescindível. Quando o aluno cria uma relação afetiva com seu mestre, o aprendizado se torna mais prazeroso.

Nesta perspectiva, construíram-se questões importantes para o desenvolvimento desse trabalho: As relações afetivas entre professor e aluno interferem na aprendizagem da criança? Como deve ser a posição do pedagogo em relação aos problemas encontrados na interação de professor e aluno e que ponto esses problemas afetam o ensino e aprendizagem do indivíduo?

Quando a criança ingressa na escola, torna-se ainda mais evidente o papel da afetividade na relação professor/aluno. A escola é a primeira aprendizagem formal no meio social da criança. É perceptível que a afetividade no ambiente escolar promove uma aprendizagem saudável, onde o aluno se percebe como indivíduo responsável pela construção da sua identidade e, conseqüentemente do seu conhecimento.

Vários autores conceituam a afetividade como o principal mecanismo para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Segundo Wallon (1981, p. 61):

[...] As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações

No entanto, o objetivo primordial é transmitir a importância da afetividade no contexto escolar da Educação Infantil, procurando entender as relações entre professor/aluno, aluno/aluno e os vínculos que se estabelecem no cotidiano da sala de aula, sendo a escola um espaço de multiplicidades, onde se integram diferentes valores, aspectos sociais, experiências, culturas e crenças.

Para alcançar os objetivos proposto usou-se como recursos a pesquisa bibliográfica realizada a partir de textos publicados e artigos científicos divulgados por meio eletrônico.

O texto foi fundamentado nas ideias dos autores: Wallon (1991), Brasil (1998), Almeida (1999), Parreiras, (2012), Freire (1989), Chalita (2001), Chardelli (2002).

## **2. AFETIVIDADE**

O referido trabalho aborda uma pesquisa realizada sobre a afetividade presente no processo de aprendizagem da criança, principalmente quando se trata de educação infantil. Sendo a mesma, facilitadora deste processo em que o professor é o mediador. Muitas vezes encontramos casos de instituição que dão pouca importância à afetividade, onde os educadores depositam os conteúdos enxergando os alunos com meros objetos. É necessário quebrar os paradigmas e pensar na criança como um todo. Cujo, é formado de emoções, sensações e amor.

De acordo com o Referencial Curriculares Nacional para a educação Infantil (RCNEI):

[...] As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 15).

Assim é importante ressaltar que na Educação Infantil qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva da criança. Por isso não cabe à escola redimir esse processo, mas sim ampliá-lo e fortalecê-lo, criando um ambiente socioafetivo saudável para esses pequenos seres em formação.

Almeida, (1999, p. 42) diz; “A afetividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se manifesta primeiramente no comportamento e posteriormente na expressão”.

Para o autor, a afetividade está relacionada aos sentimentos, seguidos de admirações, que se tem e podem ser adquiridos com o passar do tempo. A criança aprende a desenvolver esse tipo de sentimentos que se manifesta de acordo com o que a criança passa pelos vários estágios da sua infância, desde o seu nascimento.

Dessa forma, é a afetividade quem determina a atitude que podemos ter diante de nossas vivências, e, será ela quem determinará a forma de relacionamento, seja ele positiva ou negativa entre os alunos com ou sem necessidades especiais.

No entanto, a afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações. Além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, o querer e as atitudes, torna-se um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Assim, a agressividade, a alegria, o medo e a tristeza têm funções importantes na relação da criança com o meio, a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social, pois é altamente orgânica. Desta forma, nessa teoria, acredita-se que a afetividade é um ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo como vemos a seguir.

[...] Muitas vezes, uma criança cresce no seio familiar com a presença de pai e mãe e conta com uma estrutura de família muito frágil e vulnerável. Não é a presença nem a ausência de pai e de mãe que determinam a estabilidade emocional de uma criança. São as representações parentais construídas pela criança, ou seja, a possibilidade de criar vínculos, de simbolizar, de representar, de contar com alguém que a proteja, que a cuide (PARREIRAS, 2012, p. 46).

Percebe-se que a família é o âmbito em que a criança vive suas maiores sensações de contentamento, felicidade, prazer e afeto, o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas e medos. É na família que se aprende a linguagem da vida.

A linguagem da afetividade; um misto de apegos e inseguranças, frustrações e encantamentos, ciúmes e amor intenso.

Ainda segundo Parreiras (2012, p. 43),

[...] Qualquer dificuldade afetiva da criança costuma aparecer na forma como se comunica, em sua leitura e interpretação do material lido, e na escrita que produz. Nos desenhos de crianças, encontramos suas questões afetivas e existenciais de forma simbólica. A criança constrói uma cena, e ali podem estar espelhados seus conflitos, suas dúvidas, suas alegrias. Além disso, o corpo pode traduzir alguma angústia em forma de sintoma físico (alegria, dor, doença) ou emocional (tristeza, agressividade, insônia).

Sendo assim, pode-se dizer que a afetividade contribui para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade e a cognição são aspectos indissociáveis, estão intimamente ligados e influenciam pela socialização, através da escola, família e sociedade, sendo extremamente necessária para a formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca. A afetividade na Educação Infantil tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser socioafetivo que ele é, reconhecendo-o como indivíduo autônomo, com direito a ter preferências e desejos diferentes uns dos outros.

Na visão de Freire (1989, p. 170), “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transita medo, sofrimento, interesse, alegria”.

Assim, tanto famílias quanto educadoras são sem dúvidas, peças fundamentais nesse processo de educar verdadeiramente, mas, para que haja esse processo educativo verdadeiro é necessário que algo mais permeie essa relação da criança com a família e com a escola. É esse algo a mais que falta em diversas famílias e instituições de ensino, e este algo a mais, é a afetividade, que pode proporcionar uma relação mais estreita entre as crianças e aqueles que fazem parte do seu meio educativo. De acordo com Chalita (2001, p. 65):

[...] A questão da aprendizagem supera a questão do ensino. O processo de aprendizagem, que é do professor e do aluno, tem de ser permanente. Ele faz com que a educação não se reduza a meros conteúdos decididos de forma autoritária.

Muitos têm comentado que a educação afetiva deveria ser dentre tantas outras, a primeira preocupação dos educadores e das famílias, pois é justamente esta afetividade que vai condicionar o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança, sem esquecer que a preparação da criança para a vida escolar e posteriormente para a vida

em sociedade, passa pelo desenvolvimento de competências emocionais, como a confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação, e tudo isso se torna muito mais simples quando se estabelece um vínculo entre a criança, a família e o educador.

Dessa forma, a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Inicia-se a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor, sentimento único que traz no seu núcleo, o medo da perda, também complexo e profundo. Quanto maior o amor, maior o medo da separação, da perda e da morte, o que acaba desencadeando outros sentimentos, tais como o ciúme, a raiva, o ódio, a inveja, a saudade entre outros que impulsionam a capacidade de sentir. A afetividade é a mistura de todas essas sensações, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é o que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Desse modo, podemos dizer que a afetividade constitui um domínio funcional tão importante para a vida social e emocional de um indivíduo que mostra a revelação de carinho ou cuidado que se pode ter com alguém íntimo e querido, permitindo assim ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser, sendo um laço criado entre os seres humanos para representar a amizade mais aprofundada. A afetividade é um estado psicológico que pode ou não ser modificado a partir das situações.

Para Wallon (1995), a criança na pré-escola “[...] atribui a emoção como os sentimentos, desejos e manifestações da vida afetiva, demonstra os sentimentos como um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano.”

Portanto, é por meio delas que a criança mostra seus desejos e suas vontades, enfatizando que a afetividade é um dos principais elementos para o desenvolvimento humano. Por isso, podemos perceber que a afetividade e a cognição são inseparáveis.

Assim, concebemos a afetividade como um reconhecimento construído através das vivências, que se configura como dever da escola, do educador e da família, a tarefa de despertar na criança as potencialidades do coração, pois, a afetividade estimula a capacidade de desenvolver o conhecimento voltado para conhecê-lo e o aprender, de maneira que os vínculos e aprendizados se construam a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

Dessa forma, sabe-se que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, pois, o desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que a ausência de uma educação, que deixa de abordar a emoção (aspectos afetivos) em sala de aula e na família, poderá ocasionar prejuízos incalculáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança.

Gabriel Chalita (2004, p. 33) nos traz que: “[...] afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos [...]”. De acordo com as definições, é possível perceber a importância dos vínculos afetivos na vida da criança por se tratar de um ser que está em pleno desenvolvimento. A partir do argumento afirmativo que a educação da criança começa com a família e depois passa para a escola, podemos mostrar e provar que a afetividade sempre aparece ligada à educação, seja ela formal ou informal.

Parreiras (2012, p. 46), diz: “Toda criança tem o direito de ser criada numa família mesmo que não seja sua família biológica. A falta física do pai ou da mãe não é determinante de um desenvolvimento emocional fragilizado da criança”.

Dessa forma, temos a certeza de que a afetividade é a dinâmica mais complexa de que o ser humano é capaz de lidar, e acontece a partir do momento em que o sujeito se liga a outro pelo amor, constituindo assim um amplo aspecto de sentimentos associados à história das relações sociais, onde a criação dos vínculos afetivos deve ser compartilhada para que os laços afetivos se solidifiquem.

A afetividade aparece ao decorrer da vivência da criança em sala e vai se desenvolvendo o lado do intelecto e cognitivo. Ambos contribuem para a formação da criança e evoluem conforme o seu comportamento como indivíduo, construindo necessidade ao longo do seu período escolar.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da afetividade é de acordo com cada sentimento das crianças repassado de aluno para aluno e de aluno para professor. No meio escolar, a socialização vem por meio da afetividade.

Do ponto de vista de Chardelli (2002, p. 31):

[...] A todo momento, a escola recebe crianças com autoestima baixa, tristeza, dificuldades em aprender ou em se entrosar com os coleguinhas e as rotulamos de complicadas, sem limites ou sem educação e não nos colocamos diante delas a seu favor, não compactuamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menos conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim. A escola facilita o papel da educação nos tempos atuais, que seria construir pessoas plenas, priorizando o **ser** e não o **ter**, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho.

Portanto, afetividade são todas as emoções e sentimentos que de uma ou de outra forma interferem na vida das pessoas. Mas, para transmitir afeto é preciso senti-lo.

## 2.1. Relações Professor/Aluno

Esta pesquisa mostra que quando a criança entra na escola, torna-se ainda mais evidente o papel da afetividade na relação professor-aluno. Em sala de aula tenta-se descobrir qual é o papel do professor, direcionando olhar para a relação que se desenvolve entre professor e aluno.

Assim, a relação que o professor tem com o aluno é um sentimento que envolve marcas e deixa para toda vida do educando sendo elas boas ou más. Dentro dessa relação de afetividade o professor e o aluno devem buscar uma inter-relação e comunicação que vai formar uma construção de conhecimentos e valores que serão adquiridos.

[...] e para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva afeto. Ninguém dá o que não tem. O corpo transborda quando está cheio; o mestre tem que transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos. (CHALITA, 2004, p. 162).

No entanto quando existe afetividade entre professor e aluno, o interesse em frequentar a sala de aula torna-se agradável, despertando o interesse em estar com outras pessoas e, o professor da educação infantil, além de ensinar conhecimentos, é também amigo e confidente. Quando o professor estabelece vínculos afetuosos, a criança confia e confia intimidades de sua vida pessoal e familiar.

Para Almeida (1999, p. 91) “[...] é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto de sala de aula”.

Assim, a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor para que os alunos possam sentir-se amados e respeitados. Portanto, todo sujeito é único, singular e cabe ao educador demonstrar afeto para com todos sem fazer acepção, mostrar o valor que cada criança tem na escola livre de preconceitos e preferências.

Sendo assim, quando a criança vai para a escola esses sentimentos passam a ser mais amplos. Enquanto na família, afetividade é entre pai e filho, na escola tende a se manifestar os sentimentos mais coletivos por várias outras crianças e pelos professores que ela agora convive. A convivência com outras crianças desperta emoções, sentimentos que devem ser bem administrados pelos professores em sala de aula.

Por isso o professor deve ajudar a desenvolver o interesse do aluno, despertando emoções, enfatizando a afetividade no dia a dia escolar dessas crianças. Dessa forma, Chalita (2001, p. 52) caracteriza:

[...] Para lidar com crianças na educação infantil, o educador precisa ser sensível às suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais.

Assim, quando a criança entra na escola, ela passa a viver sob outros contextos, estabelece outras relações, submete-se a outras regras, e convive a partir do que já construiu em sua vida afetiva. Tanto a família quanto os educadores são fundamentais nesse processo de educar, mas para que isso ocorra é necessário que algo mais permeie essa relação entre criança/ família/ escola: a afetividade.

No entanto, a educação afetiva deveria ser dentre tantas outras a primeira preocupação dos educadores, pois é justamente esta afetividade que vai condicionar o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Sem esquecer que a preparação da criança para a vida escolar e posteriormente para a vida em sociedade, passa pelo desenvolvimento de competências emocionais, como a confiança, e a sociabilidade e, tudo isso se torna mais simples quando se estabelece um vínculo entre a criança, a família e a escola.

Ao passo que as interações em sala de aula são constituídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelece entre partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos, tudo faz

parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. É importante essa forma de afetividade; às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva.

[...] O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas; que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998 a, p. 41).

Sendo assim, esta característica por sua vez exige uma formação muito ampla do profissional que deve também, tornar-se um aprendiz, reflexivo de sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com a comunidade e com as famílias e pesquisando informações para o trabalho que desenvolve. É necessário que os projetos educativos das instituições, para debater e atender de fato esse diálogo, constantemente tenha. “[...] professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis” (BRASIL, 1998 a, p. 41).

Desta forma, o ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor; tal cumplicidade se constrói nas intervenções, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado. Cabe ao professor planejar e executar suas aulas, para que seus alunos criem vínculos positivos entre si e os conteúdos.

A propósito, quando um professor apenas transmite um conteúdo, sem anexo, sem que o aluno assimile e efetivamente o conteúdo, nada será aprendido, pois o professor tem de tornar os conteúdos interessantes aos olhos dos alunos. Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar, são entre tantas outras, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança.

Assim, o afeto é muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado, o professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independente de seu grau de desenvolvimento.

Por isso, a afetividade é indispensável desde o início do desenvolvimento humano. As mudanças no homem, vão acontecendo de acordo com seu meio e com as pessoas à sua volta: familiares, amigos e professores.

No entanto, o afeto deve estar presente na relação entre professor e alunos dentro do ambiente escolar. De acordo com o grau de afeto apresentado entre as duas partes que a interação se realiza e constrói-se um conhecimento altamente compensador.

Dessa forma, a confiança é tudo para os alunos, é uma ferramenta para a participação no sucesso e na conquista de seu educando. O professor é o referencial, o líder, o que orienta e auxilia o aluno em suas atividades, seus sonhos e projetos.

Por outro lado, o professor também cresce e se realiza quando percebe que conseguiu passar todo ensinamento para o aluno de uma forma tranqüila, com amor e seriedade, sem castigos, sem punições. O professor tem que estar apto para construir, se dedicar aos alunos, vibrando com suas conquistas.

### **2.3 Vínculos Afetivos**

A atual pesquisa revela que o vínculo faz parte de nós enquanto seres humanos. Desde o momento em que somos concebidos, já no útero da mãe começa nossa relação com o mundo externo e com as pessoas que farão parte do nosso meio, nesse sentido começamos a estabelecer vínculos, e talvez o primeiro deles que podemos citar é a voz daquela que nos carrega.

Logo, observamos a importância que o vínculo estabelece na nossa vida, evidenciando o quanto esse será fundamental e determinante ao longo da existência. Podemos ter uma vivência saudável e equilibrada ou desequilibrada e insensata dependendo de como lidamos com os vínculos que nos rodeiam.

[...] No início da vida dos estados afetivos, a criança solta gritos: gritos de alegria, gritos de dor. Simples reações naturais de sensibilidade, tais gritos não tem ainda valor de sinal. Mas as pessoas que convivem com a criança veem nisso, índice de certo estado afetivo, o que as leva a reagir aos sinais da criança de maneira adequada. (LEÃO, 1950, p. 25).

Assim, percebe-se como mencionado anteriormente, desde o ventre de nossas mães já começamos a criar vínculos com o mundo exterior, e após o nascimento esta tarefa se intensifica cada vez mais. Sempre que conhecemos uma pessoa, poderemos criar um vínculo com ela, que poderá ser positivo ou negativo.

No entanto, o vínculo positivo pode ser criado com base no afeto, na simpatia e no amor, enquanto um vínculo negativo surge, através do ciúme, da inveja ou da raiva. Enfim, de certa forma, o primeiro contato que tivermos com o outro, poderá ser o fator determinante na construção de vínculos. Por isso o vínculo afetivo que o professor estabelece com o aluno em sala de aula, deve ter um caráter libertador e de confiança no cotidiano, para combater as indiferenças e os preconceitos. Rótulos comuns presentes no ambiente escolar. Sendo o vínculo afetivo estabelecido, favorece a expressão de questões pessoais entre professor e aluno no cotidiano escolar. Além disso, conduz a autonomia e o sucesso na construção da aprendizagem recíproca, na formação da personalidade dos alunos, em adultos seguros e confiantes de si, capazes de pensar de forma crítica o mundo ao seu redor.

Assim podemos relatar que um dos motivos que leva a criança a ser agressiva em sala de aula, é sua autoestima baixa, pois, pensa que nunca vai conseguir aprender algo, ou não se considera capaz de fazer nada direito. Outro fator é a falta de afetividade procedente da família, a criança não se sente amada em casa e acaba trazendo para sala de aula, os desafetos vividos em sua casa.

De acordo com o autor Saltini, (1997, p. 89).

[...] Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião.

Por isso, é nossa função estarmos atentos para a construção dos vínculos afetivos das crianças e das famílias, principalmente durante o período de adaptação na escola. Ou seja, criar vínculos é um exercício fundamental, tanto na relação professor e aluno, quanto na relação pais e filhos. Afinal, o vínculo é o primeiro laço que vai dar a segurança e o impulso para todas as etapas do desenvolvimento da criança.

Ao passo que o vínculo na escola e na família é fator determinante no desenvolvimento das crianças, o laço escola-família, se faz mais que necessário, pois, é

através dele que muitas vezes consegue-se vencer obstáculos no transcorrer da vida escolar da criança. Por isto, se insiste tanto em mostrar que é essencial criar um elo de comunicação entre a família e a escola, por que ambas se necessitam, têm trabalhos diferentes, mas se complementam. Nenhuma, nem outra podem suprir todas as necessidades infantis sozinhas, é preciso haver uma parceria, e é interessante destacar que o sucesso ou o fracasso no desenvolvimento escolar da criança, é influenciado por diversos fatores, sendo que o envolvimento da família com essas crianças é o fator principal.

No entanto tudo o que é imposto, é apenas assimilado, mas não desfrutado, realmente entendido. Ou seja, só ocorre o aprendizado verdadeiramente quando a criança se torna parte do contexto e não é apenas um objeto no processo, e essa afetividade só é estimulada através da vivência, na qual o educador pode e deve estabelecer um vínculo de afeto com o educando.

Sendo assim, a criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem e, o afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do educando.

Por isso, criar vínculos é o primeiro objetivo que o educador deve ter ao entrar em uma sala de aula, e depois deste laço criado, da confiança construída, tudo vai ficando mais fácil, tudo vai caminhando de forma natural, e as crianças além de seguirem uma postura moral correta, vão entendendo o porquê da mesma, e vão cobrar posturas idênticas das demais pessoas que vivem próximas.

Dessa forma, podemos concluir que a afetividade deve permear o nosso trabalho, visto que só se aprende com prazer, quando é ensinado com amor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da fundamentação teórica argumentada neste artigo, percebe-se o quanto a afetividade é fundamental para a vida humana e que representa um dos aspectos mais significativos na construção de pessoas mais saudáveis, mais capazes de tomar decisões sábias. Principalmente a importância que tem a afetividade na vida da criança e como essa relação vai influenciar não só na sua formação, mas toda sua vida adulta e sua relação com o mundo.

Todo ser humano precisa de afeto e em sala de aula não é diferente, através do afeto, o aluno adquire todas as condições necessárias para se sentir seguro e protegido.

As instituições de educação infantil que primam pela qualidade, propiciam interações sociais afetivas, contribuem para a preparação de crianças inteligentes e acima de tudo felizes. Numa época de crises, tragédias e separações como a que estamos vivendo, é necessário começarmos a pôr em prática nas escolas, ideias mais humanísticas, que valorizem desde cedo à importância das emoções e do afeto.

É imprescindível destacar, a importância do vínculo afetivo na relação professor-aluno no processo de aprendizagem da criança. O educador deve propiciar um ambiente agradável, seguro e amoroso para favorecer o processo de aprendizagem. Na educação infantil, o professor é considerado um referencial para os alunos. A criança passa boa parte do tempo com ele e com isso o educador tem que avaliar e reavaliar a sua prática pedagógica, para que haja de fato aulas afetivas.

Sendo assim, a família e o professor, como educadores que são, devem compreender que possuem uma missão, que é formar pessoas e, isso somente acontecerá pela obra do amor e da afetividade, que será responsável por fazer nascer um verdadeiro ser humano, em um mundo, onde a agressividade é absolutamente assustadora e a solução está somente no afeto.

Portanto, a afetividade é essencial à criança, é a base do seu conhecimento, cujo só produz mudança na medida em que também é conhecimento afetivo. Um professor afetivo é mais feliz no seu lado docente, deixa as aulas mais significativas e torna a aprendizagem mais prazerosa.

Considera-se que a afetividade são todas as emoções e sentimentos que de uma ou de outra forma interferem na vida das pessoas. Ninguém dá o que não tem. O corpo transborda quando está cheio; O mestre tem que demonstrar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; O mestre deve ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas/SP: Papyrus, 1999.
- BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**; vol.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Blog de Sergio Savian. Disponível < <http://www.sergiosavian.com.br> Acessado dia 05 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Brasília: MEC/SEF, 1996.
- CHALITA, Gabriel; **Educação: A Solução Está no Afeto**: Gabriel Chalita - São Paulo: Editora Gente, 2001.
- CHARDELLI, Rita de Cássia Rocha. **Brincar e ser feliz**. Endereço eletrônico: < <http://7mares.terravista.pt/forumeducacao/Textos/textobrincareserfeliz.htm>. Acessado dia 06 de julho de 2016.
- FREIRE, J. B.; **A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino**: J. B. Freire. - Lisboa, Editorial Estampa: UNOPAR, 1978/ 1994.
- LEÃO, Dr. Irmão; **Psicologia Aplicada à Educação**: Curso de Psicologia Aplicada à Educação. Dr. Irmão Leão - São Paulo: Editora F.T.D. S.A, 1950.
- PARREIRAS, Nínia; **Do Ventre ao Colo, Do Som a Literatura**: Livros para bebês e crianças: Nínia Parreiras - Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- PIAGET, Jean; **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. **Teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 14º ed.- São Paulo: Summus, 1992.
- Wallon, Henry. **Psicologia e Educação da Infância**. Ed. Lisboa: Estampa, 1975.
- KRUEGER, Magrit Froehlich. **A Relevância da Afetividade na Educação Infantil**, acessado em <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf> data , 6 de julho de 2016.

## AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PROJETO MAIS EDUCAÇÃO

Marina Lucca Penhavel<sup>7</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as observações, bem como, as experiências vivenciadas no processo de alfabetização e letramento do Programa Mais Alfabetização, com intuito de compreender o processo de alfabetização e letramento na escola pública e a importância da educação de qualidade para uma sociedade mais igualitária. Desta forma, estudos apontam como se iniciou as preocupações com este processo no Brasil, atualmente ainda encontra-se um elevado índice de indivíduos analfabetos. Neste sentido, são muitos os fatores que colaboram para este quadro, nota-se que possivelmente o que pode ter elevado os números foi a evasão escolar, a fraca base curricular desse aluno neste período da escolarização, entre outros fatores que colaboram para este cenário. Portanto, por meio da apresentação sobre o que é o Programa Mais Alfabetização a pesquisa traz reflexões sobre uma das várias maneiras que o governo tenta deter o analfabetismo e conseqüentemente o abandono escolar. O trabalho aqui em questão foi construído a partir de observações no cotidiano escolar e utilizado pesquisa de cunho bibliográfica sobre as observações, através dos estudos de autores como; Mortatti (2011), Sá (2006), Ferreiro e Teberosky (1986), Libâneo et al (2012), Brasil (1996), Brandão (2015), entre outros que colaboram para a construção das presentes reflexões.

Palavras – chaves: Educação Pública. Alfabetização e Letramento. Programa Mais Alfabetização.

### SUMMARY

This article aims to present the observations, as well as the experiences lived in the literacy and literacy process of the Mais Alfabetização Program, in order to understand the literacy and literacy process in public schools and the importance of quality education for a society more egalitarian. In this way, studies show how concerns about this process began in Brazil, currently there is still a high rate of illiterate individuals. In this sense, there are many factors that contribute to this picture, it is noted that possibly what may have increased the numbers was school dropout, the weak curricular base of this student in this period of schooling, among other factors that contribute to this scenario. Therefore, through the presentation on what is the More Literacy Program, the research brings reflections on one of the several ways that the government tries to stop illiteracy and consequently school dropout. The work in question here was built from observations in everyday school life and used bibliographic research on the observations, through the studies of authors such as; Mortatti (2011), Sá (2006), Ferreiro and Teberosky (1986), Libâneo et al (2012), Brasil (1996), Brandão (2015), among others that contribute to the construction of these reflections.

Keywords: Public Education. Literacy and Literacy. More Literacy Program.

---

<sup>7</sup>**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIDERP/ Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. **Pós-graduação:** Educação Infantil: Alfabetização e Letramento, Centro Universitário Leonardo Da Vinci.

## 1. INTRODUÇÃO

Objetivando compreender o que é e como se desenvolve a alfabetização e letramento, estudos demonstram como foi desenvolvido o processo de alfabetização no Brasil. Atualmente no nosso país, encontramos um elevado índice de analfabetos. Nota-se que possivelmente elevou os números dessa evasão, foi a fraca base curricular desse aluno no período de alfabetização.

Diante disso, esse estudo tende a refletir melhor sobre o que é alfabetização e letramento, de que forma o governo tem-se utilizado de seus recursos para reverter esse quadro. O presente artigo trará como objeto de estudo um dos programas do governo para melhorar esses índices, faremos um breve estudo de como começou a alfabetização e letramento no Brasil e na sequência será apresentado o Projeto Mais Alfabetização. Todavia, faz-se necessário uma breve reflexão a respeito do papel da educação em uma sociedade, e a escola dentro destas novas demandas educacionais da atualidade, a construção das políticas públicas que servem de norteadores para um sistema de ensino público de qualidade.

Esse estudo será para apresentar as experiências vivenciadas dentro do projeto, de que forma é desenvolvido, qual o intuito do governo ao criá-lo, quais são os processos utilizados.

Para tanto, o presente artigo tem como objetivo geral apresentar as experiências vivenciadas no processo de alfabetização e letramento do Programa Mais Alfabetização. A pesquisa dará início através de uma breve investigação sobre como iniciou o processo de alfabetização no Brasil, com base nas pesquisas de Maria do Rosário Longo Mortatti e seu livro “Alfabetização no Brasil: uma história de sua história”, assim;

- Identificar o processo de alfabetização no Brasil;
- Apresentar o Programa Mais Alfabetização;
- Demonstrar as práticas e experiências vivenciadas.

Neste sentido, temos como base para esse estudo as pesquisas de Ana Teberosky e Emília Ferrero (1980) que trouxeram o pensamento construtivista de alfabetização. Ao expor toda a trajetória da qual a nossa história sobre a alfabetização percorreu, será o momento de apresentar o objeto de estudo deste artigo – o Programa Mais Alfabetização.

Neste momento o foco será mostrar para que foi criado o programa, quais são os benefícios de tal projeto, quais são as necessidades atendidas pelo tal, quem se beneficia, por quem foi desenvolvido, e demonstrar através das práticas vivenciadas as experiências adquiridas durante todo o percurso no ano de 2018.

Para este trabalho foi realizado uma pesquisa bibliográfica através dos estudos dos autores Mortatti (2011), Sá (2006), Ferreiro e Teberosky (1986), Brandão (2015), Libâneo et al (2012), Brasil (1996), entre outros.

Pautou-se a pesquisa bibliográfica no surgimento do termo alfabetização no Brasil, a evolução desse termo conforme o passar dos tempos. O conceito de letramento através da alfabetização, pois não basta estar alfabetizado sem compreender aquilo que está escrito. Tornando desta pesquisa uma reflexiva.

Através da apresentação sobre o que é o Programa Mais Alfabetização tal pesquisa demonstra uma das várias maneiras que o governo tenta deter o analfabetismo e conseqüentemente o abandono escolar. A pesquisa bibliográfica também foi pautada nos artigos científicos pesquisado na internet e o livro sobre a Alfabetização no Brasil – uma história de sua história.

## **2. A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: UM PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO**

O motivo pelo qual fala-se tanto em alfabetização, é que nos últimos anos um grupo de pesquisadores, incluindo Mortatti (2011), Sá (2006) notou que as dificuldades com as crianças no processo da alfabetização aumentaram.

Sá (2006, p. 131) afirma “que o ensino da leitura e da escrita foi amplamente discutido no período republicano”, assim como em Mortatti (2011) ao afirmar em uma de suas pesquisas que acredita no estudo sobre a alfabetização, melhorias e desenvolvimento sobre um melhor ensino vem desde a época da Proclamação da República onde ela constatou a necessidade de combater o tradicional e antigo como a causa dos males do presente, visando fundar um novo método.

O Brasil passou por vários processos de alfabetização, sendo, no século XIX tínhamos os privilegiados, onde só aprendiam a ler e escrever aqueles que recebiam o ensinamento em casa.

Em 1876 foi escrita a *Cartilha Maternal* ou *Arte da leitura* por João de Deus, conhecido como “método do João de Deus” e difundido a partir de 1880. Esse método da palavração ementava-se na linguística moderna da época que trabalhava para depois analisar os valores fonéticos. (MORTATTI, 2011)

No final da década de 1920 começa-se a utilizar os métodos mistos e ecléticos (uma difusão dos Testes de ABC de Lourenço Filho) – podendo também serem chamados de métodos analíticos e sintéticos. (MORTATTI, 2011)

O método sintético vai da parte para o todo considerando a correspondência entre som e grafema. São exemplos desse método: soletração, silabação e método fônico. O método analítico consiste em reconhecer em sua totalidade as palavras, partindo do contexto mais próximo do aluno. (MORTATTI, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) os métodos ecléticos enfatizam a compreensão do texto desde o início da alfabetização e identificam simultaneamente as relações entre fonema e grafema. Esses métodos foram utilizados até o final de 1970.

No início de 1980 por meio das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) foi iniciado no Brasil o pensamento sociointeracionista para alfabetização, propondo uma nova forma de trabalhar com a alfabetização, através de um processo de construção com etapas sucessivas e hipotéticas.

Constatou-se nessa época os analfabetos funcionais – são os que identificam e decodificam os signos linguísticos, porém, não compreendem aquilo que foi lido. Então surge o termo letramento. Estar letrado seria obter a capacidade de ler, escrever e compreender esses conhecimentos dentro de situações do dia a dia.

Como afirma Soares (2004, p. 24):

[...] Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se

faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar as crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (idem).

Por muitas vezes, professores que ainda insistem em métodos disfuncionais acreditam que primeiro deve-se alfabetizar para depois letrar sendo que Emília Ferreiro (1996, p. 12) afirma que “a leitura e a escrita são sistemas construídos paulatinamente” e podemos dizer também que são processos indissociáveis.

### **2.1. A Educação E A Escola Na Sociedade Atual: Novas Demandas Educacionais**

O indivíduo e sua concepção como sendo um ser histórico, social, que sofre influência nas relações com o mundo e nas inter-relações consigo, se transforma constantemente e transforma o seu ambiente, dessa forma somos influenciados pelo mundo e influenciados também por meio das nossas atitudes. Para Saviani (2016), “[...] a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. [...]”. (idem, p. 2).

É fato que o homem é um ser social, neste sentido temos a necessidade de interagir com outros indivíduos, necessidades básicas não só biológicas, mas a necessidade de vivermos em uma sociedade, pertencermos a uma comunidade. Para Saviani (2010), “[...] A escola seria uma forma de o homem do povo ter acesso ao saber elaborado, sem o que esse tipo de saber fica privilégio das elites [...]”. (idem, p. 167). Assim, a educação desenvolve um papel de destaque na sociedade, principalmente quando se pensa em igualdade.

Todavia, vivemos um momento particular, no qual o espaço escolar não consegue restringir-se ao trabalho isolado da sala de aula, nossos alunos desde a mais tenra idade são expostos a uma infinidade de estímulos, e convivem com uma gama de recursos, (computador, internet, games, celulares), exigindo do professor, da escola, da família, e das políticas públicas voltadas para a educação outra postura. Segundo Saviani (2013, p. 14), “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

“[...]”, Globalização, portanto, designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de

desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. Esse termo sugere que as pessoas estão em meio a acelerado processo de integração e reestruturação [...]”. (LIBÂNEO et al, 2012, p. 61).

Neste sentido, percebe-se que a educação, o ensino e o papel da escola na sociedade atual vêm se modificando constantemente, a escola precisa adaptar-se à esta pluralidade cultural, pois deve promover a diversidade, deve adaptar-se ao seu público, respeitando as diferenças e as semelhanças de cada um. O autor ainda coloca que, “[...] A instituição escolar, portanto, já não é considerada o único meio ou o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnico-científico e de desenvolvimento de habilidades cognitivas [...]”. (idem, p. 63).

A escola enquanto instituição responsável pela educação formal não deixa de ter seu papel de destaque neste processo que é auxiliar na formação do futuro cidadão, no entanto, precisa haver uma adequação de velhas práticas para que o ensino de qualidade chegue de fato até os alunos atendidos pelas escolas públicas.

[...] A tensão em que a escola se encontra não significa, no entanto, seu fim como instituição socioeducativa ou o início de um processo de descolarização da sociedade. Indica, antes, o início de um processo de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição como tal a conhecemos. A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para o novo tempo. (LIBÂNEO et al, 2012, p. 63).

Desta maneira, uma educação igualitária, voltada para alfabetizar seus alunos de forma que sejam capazes de exercer socialmente um papel crítico pode ser o ponto inicial para se pensar em um modelo educacional que consiga de fato contemplá-lo como um todo. O autor ainda define que:

[...] A educação informal, também chamada de não intencional, refere-se às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais o homem está exposto. A educação não formal é intencional, ocorre fora da escola, porém é pouco estruturada e sistematizada. A educação formal também é intencional e ocorre ou não em instâncias de educação escolar, apresentando objetivos educativos explicitados. É claramente sistematizada e organizada. (LIBÂNEO, 2012, p. 236 e 237).

Na opinião do autor, uma não desclassifica a outra, e sim, uma deve complementar a outra. Ao buscar compreender os diversos fenômenos culturais, as incontáveis relações sociais presentes na atualidade, sem dúvida, ficamos impressionados, estagnados, neste sentido, como conceber “um” padrão cultural em

um ambiente social? Como os indivíduos tão distintos podem se relacionar de forma coletiva?

Desta maneira, como imaginar uma sala de aula homogênea, cada um com sua história, com sua bagagem, com tantas diferenças culturais, nesta perspectiva, torna-se necessário as escolas terem uma ideologia a respeito da pluralidade cultural, a diversidade tão presente na atualidade. Atualmente tantas funções foram delegadas à instituição escolar, caso consiga comportá-las, deveria ser vista como uma “divindade”, o autor Saviani (2010), apresenta um ponto de vista bastante importante a respeito da maneira que as relações devem ser estabelecidas no ensino:

[...] Precisamos distinguir duas coisas. De um lado, a educação, como formação, apresenta algumas características essenciais e permanentes ligadas ao desenvolvimento do ser humano. Historicamente, a sociedade produz o aprendizado como capacidade de compreender o mundo e agir sobre ele. Isso acontece de forma coletiva e implica em acúmulo, pelo homem, dos produtos de sua ação, dando origem à cultura. As novas gerações entram no mundo necessitando assimilar o trabalho de muitas gerações que se consubstanciou na cultura. O que é importante aprender? (idem, p. 177).

Assim, de acordo com o autor, cabe a escola fazer uma seleção a respeito de que conteúdos são de fato importante para fazer com que o aluno esteja de acordo com seu tempo, e com elementos que estejam presentes na sua cultura. Porém segundo o autor as escolas têm muitas dificuldades ainda para lidar com este público atual, as novidades da sociedade devem ser colocadas no ambiente escolar.

Para tanto as escolas enquanto instituições socioeducativas devem considerar às singularidades de cada modelo familiar que faz parte da comunidade que esta atende, e quais problemas tais famílias vivenciam no seu contexto social, a qual estas pertencem, desta forma, é dever da escola pensar nas ações que colaboram para amenizar tais desafios.

### **2.3 O Papel das Políticas Públicas na Educação e a sua função para uma Escola de Qualidade**

Ao refletir sobre o cotidiano das instituições de ensino público, seus possíveis avanços em relação ao atendimento as comunidades cada vez mais heterogêneas, diferenças variadas, realidades sociais, econômicas e culturais, as relações entre alunos

e escola, seu público atendido e comunidade são pontos fundamentais. A lei coloca a obrigatoriedade dos responsáveis em matricular os menores de idade na educação formal, sendo previsto no Artigo 227, seu papel diante da escolarização e a família o cumprimento do que está previsto em seus desdobramentos.

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. [...] Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...] Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2015).

E é neste contexto que se dá esta relação entre instituição e família, possibilitar que estes direitos sejam cumpridos, deste modo, a escola tem uma função muito importante para o pleno desenvolvimento deste indivíduo. Para Saviani (2016), “[...] “Do direito à educação” estabelece no projeto original a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino [...]”. (idem, p. 23).

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma o que está previsto na Constituição Nacional, a esclarecer:

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. [...] Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. [...] Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2002).

Por sua vez todos os membros da escola têm um papel importante neste processo, pois cabe a eles terem habilidades para mediar as ações sócio educativas da melhor maneira possível e compreender que ao pensar em educação como sendo uma

prática para todos. Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, coloca em seu título “Da Educação”, que a educação deve favorecer todos os processos formativos de um indivíduo, a esclarecer;

Art. 1º - 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. § 1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Para Freire (2004), a educação deve ter fundamentos na democracia, assim uma educação de qualidade deve ser dialógica e democrática, a educação deve ser entendida como uma forma de libertação, e deve contemplar o pensamento crítico dentro da realidade de cada aluno. Brandão (2015), coloca que, “Composto por um único artigo, o Título I da LDB tem por finalidade expressar, de maneira sucinta, uma concepção de Educação, ou seja, explicitar em linhas gerais o que significa o conceito Educação”. (idem, p. 17/18).

O autor ainda coloca, “[...] O § 1º visa explicitar um dos objetivos da lei, o que é Educação Escolar. [...] O § 2º contempla o conceito de Educação Escolar ao definir dois princípios para norteá-la [...]”. (BRANDÃO, 2015, p. 18). Já se referindo no que diz respeito a Educação Nacional seus princípios o Art. 2º é bastante claro:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996). Brandão (2015) acrescenta que:

[...] Apesar de ser composto apenas de dois únicos artigos, o Título II da LDB pode ser considerado como um dos mais importantes, visto que seu objetivo é expressar de maneira clara os princípios que devem nortear a Educação brasileira e as suas finalidades. Esse artigo reproduz, de maneira mais simplificada, o que está escrito no art. 205 da Constituição de 1998 da República Federativa do Brasil. (idem, p. 19).

Neste contexto, embora todo indivíduo tenha seus direitos garantidos por lei, é fundamental que os responsáveis entendam que, apesar de ser um direito, também é um dever. “[...] Para constituir efetivamente um direito dos filhos e cidadãos, os pais não tem o direito de não matricular os filhos nas escolas, assim como o Estado não tem o

direito de não oferecer número o suficiente de vagas nas escolas públicas de educação básica [...]”. (BRANDÃO, 2015, p. 20).

Portanto, as leis têm um papel de destaque quando busca-se refletir a respeito da educação formal, pois estas leis, diretrizes são norteadores da prática educacional, e sem elas não pode ser construído uma educação de qualidade, que contemple o aluno como indivíduo que indiferente da sua condição social, tem seu direito garantido nas leis a uma educação de qualidade. Assim, cabe aos poderes pensar em meios que possibilite um avanço no atendimento escolar público no Brasil, e criar programas que contemple as crianças nas séries iniciais responsáveis por letrar e alfabetizar toda uma nação, pode ser o início para uma mudança no paradigma educacional.

#### **2.4. Programa Mais Alfabetização**

Com base nas pesquisas realizadas no site do IBGE, dados apontam que em 2015 um total de 7,4% da população brasileira de 10 anos ou mais de idade são analfabetas.

De acordo com o livro “Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação” consiste em apresentar as propostas através de 20 objetivos para a melhoria e os processos de organização e a gestão da educação. A meta de número nove oferta elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,2% até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetos funcionais.

Em 18 de maio de 2018 a Agência Brasil (site eletrônico) apresenta dados que em 2017 o percentual de analfabetos caiu 0,2 totalizando 7% da população brasileira o equivalente a 11,5 milhões de analfabetos.

Diante de todos os dados apresentados o MEC através da Portaria de nº 826 do dia 7 de julho de 2017 cria o Programa Mais Alfabetização.

Vê-se necessidade na atualidade em discutir que o analfabetismo ainda ronda as classes desfavorecidas de todo o nosso país. Então busca-se através de programas melhorar esses índices e retirar a população dessas taxas de certa forma alarmantes.

A esse respeito, é preciso considerar que:

[...] Os fatores que favorecem o analfabetismo são hoje inibidos por dezenas de ações governamentais e não-governamentais. As atividades que vão estabelecendo vínculos e ambientes de cooperação marcados pela confiança recíproca. E é esse conjunto de reações que permite aos países não apenas frear o crescimento do analfabetismo, como também fazê-lo refluir". (LOPES, n/d. p. 22)

Portanto, tal objeto de pesquisa apresentado neste artigo busca apresentar uma das várias maneiras que o governo vem criando para que esses índices sejam diminuídos ou erradicar por vez essa questão. De acordo com os estudos e as mudanças constantes nesse processo de alfabetização foi criado pelo Ministério da Educação o Programa Mais Alfabetização após detectar, através dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, do sistema de avaliação da educação – SAEB, apresentou no ano de 2017 uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

[...] O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. (DOMÍNIO PÚBLICO, 2018.)

O Programa vem para auxiliar o professor regente de sala para os alunos que apresentam maior dificuldade em relação ao todo, com o intuito de melhorar a aprendizagem e inserir a criança no processo da alfabetização.

O Programa tem bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e de que necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem, bem como entende que a alfabetização constitui a base para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo. Fundamentalmente, o Programa Mais Alfabetização reconhece que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo. (DOMÍNIO PÚBLICO, 2018.)

Neste sentido, visando ofertar um auxílio para esses alunos que apresentam dificuldades para compreender aquilo que se é explicado pela professora, o mediador proporciona uma atenção maior buscando levar os mesmos ao nível de alfabetização geral da sala de aula.

[..] O seu objetivo é fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. (DOMÍNIO PÚBLICO, 2018).

Esse apoio educacional é realizado através do mediador e tende a trabalhar com as atividades que a professora colocou em seu planejamento em sala, ou oferta atividades que deem condições para os alunos assimilarem e atingirem o objetivo: a alfabetização.

O Programa Mais Alfabetização tem como principais finalidades:

- I - a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e
- II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização. (DOMÍNIO PÚBLICO, 2018).

Percebe-se atualmente que umas das consequências do analfabetismo é o abandono escolar na fase da pré-adolescência como já citado neste trabalho, para tanto o Programa Mais Alfabetização vem como uma ação protetiva para erradicar no futuro esse tipo de problema que possa surgir com o abandono desse aluno para com o ensino.

Compete às unidades escolares:

- I - articular as ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;
- II - integrar o Programa à política educacional de sua rede de ensino e às atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- III - participar das ações formativas promovidas pelo Ministério da Educação, em articulação com a rede de ensino, no âmbito do Programa Mais Alfabetização;
- IV - acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, planejar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias para cumprimento das finalidades do Programa;
- V - aplicar avaliações diagnósticas e formativas, com vistas a possibilitar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;
- VI - aplicar, no período definido pelo Ministério da Educação, as avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e inserir seus resultados no sistema de monitoramento do Programa; e
- VII - cumprir, no âmbito de sua competência, ações para atingir as metas pactuadas entre o Ministério da Educação e a rede de ensino a qual pertence. (DOMÍNIO PÚBLICO, 2018).

Para todas as competências destinadas a escola, o dever de cumprir fielmente, pois é através da execução deste programa que as metas estabelecidas para a alfabetização serão fortalecidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar em educação, o papel da escola, as políticas públicas, é considerar que este processo vem de acúmulos históricos, onde muito desta história vem de um passado marcado por retrocessos, na realidade a sociedade brasileira vivencia ainda hoje estes retrocessos. E neste sentido, é fato que a educação é um dos elementos mais importantes de uma nação, pois é ela que garante uma sociedade mais igualitária, todavia, esta, é uma realidade ainda muito distante da aceitável.

Diante deste cenário de mutação a escola enquanto sociedade socioeducativa, responsável pela educação sistemática se depara diante de muitas questões, sua função hoje precisa ser repensada para possibilitar que o aluno esteja presente e aprenda a aprender, aprenda a fazer e acima de tudo, aprenda a ser. E as políticas públicas educacionais vem para garantir todos os direitos educacionais dos alunos em forma de normas que não sejam somente direitos, mas obrigações, e estas obrigações não são apenas dos responsáveis legais, mas também do Estado que precisa criar meios para melhorar a realidade na qual se encontram as salas de aulas.

Uma nação composta por alunos que grande parte não tem um ensino favorável a sua alfabetização, é algo inaceitável, uma realidade onde a evasão escolar é tão presente, e sem citar o currículo escolar tão distante em muitas vezes da realidade do aluno. Todos esses fatores, entre muitos outros, favorecem esta realidade no Brasil.

E o governo pensar em meios para que este cenário mude é o ponto de partida para todas as mudanças almejadas na educação brasileira, este Programa Mais Alfabetização vem justamente com este intuito.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 Comentada e Interpretada. 5º ed. – São Paulo: Avercamp, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da educação. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13-7-1990. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Brasília, 1998.

BRASIL. Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 22 de out. de 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

IBGE. Taxa de analfabetismo no país cai 0,2 ponto percentual em 2017. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 22 de out. de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. Coleção: Docência em Formação, Formação Pedagógica/ Coordenação: Selma Garrido Pimenta. 10º ed. Ed. Cortez: São Paulo, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história / (org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. (s/d). Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 21 de out. de 2018.

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO. Domínio público (2018). Disponível em: <portal.mec.gov.br/despesas/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 21 de out. de 2018.

RESENHA DO LIVRO. Alfabetização no Brasil, uma história de sua história, organizado por Maria do Rosário Mortatti (São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília:

Oficina Universitária, 2011. 312p. ISBN 978-85-7983-178-2). Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622013000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100009)>. Acesso em: 21 de out. de 2018.

SAVIANI, Dermeval. A lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectiva. 13ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Interlocuções Pedagógicas: Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. 1ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

## **PROCESSO DE INCLUSÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS**

Silvia Helena Vieira<sup>8</sup>

### **RESUMO**

Este estudo tem por objetivo fazer atualização dos textos já produzidos entre os anos de 2017 até o de 2021 sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na disciplina de Língua Inglesa. Desde 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146) assegura não somente o acesso, mas garante uma série de medidas que favorece a aprendizagem do aluno com deficiência nas escolas regulares. Entretanto, a realidade ainda difere do que está regido nas principais legislações do país, uma vez que os ambientes escolares ainda não têm demonstrado capacidade para atender tal clientela, pois há dificuldades estruturais, materiais e de recursos humanos. No que concerne ao estudo específico da Língua Inglesa, observa-se que o fato de ser um idioma estrangeiro é mais uma barreira a ser vencida pelos alunos da Educação Especial. Como conclusão, destacamos a necessidade urgente de formação inicial nas Universidades e depois continuada, para os professores de Língua Inglesa, assim como atualização constante de seus métodos e recursos pedagógicos, para que consigam atender ao processo de inclusão em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Língua Inglesa. Educação Inclusiva.

### **ABSTRACT**

This study aims to update the texts that have been already produced up to date on the process of including students with disabilities in the English language discipline. Since 2015, the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law n. 13.146) ensures not only access, but guarantees a series of measures that favor the learning of students with disabilities at regular schools. However, the reality still differs from what is governed by the country's main laws, since school environments do not yet demonstrate the capacity to serve such groups, as there are structural, material and human resources difficulties. With regard to the specific study of the English Language, it is observed that the fact of being a foreign language is yet another barrier to be overcome by Special Education students. As a conclusion, we highlight the urgent need for initial training at Universities and then continued education for English language teachers, as well as constant updating of their teaching methods and resources, so that they can meet the inclusion process in the classroom.

**Keywords:** Special Education. English Language. Inclusive Education.

---

**Graduação:** Licenciatura em Letras: Português/Inglês, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso.  
**Pós-graduação:** Atendimento Educacional Especializado – AEE – Faculdade Atitude de Educação Continuada.

## 1. INTRODUÇÃO

Costuma-se dizer popularmente que a sociedade brasileira está dividida, em muitos aspectos, naquilo que existe na teoria e o que de fato é realizado na prática, como por exemplo, leis oficiais que costumeiramente não são respeitadas pela população. Na educação, sobretudo na educação especial, a dicotomia teoria x prática é também observada de forma espantosa nos ambientes escolares, seja dentro ou fora das salas de aula. E quando se fala de educação especial, nos referimos a uma grande extensão de situações encontradas nas escolas brasileiras: alunos portadores de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). Situações essas que o sistema educacional brasileiro ainda não se mostra apto para atender, especialmente no que concerne à formação de professores, como afirma Manzini (2018), que através de revisão bibliográfica, constatou que a escassez de oferta de cursos aos docentes, assim como a inadequação deles, é uma das críticas apontadas como barreiras na educação especial. (2018, p. 819).

Neste estudo, utilizaremos a nomenclatura pessoas com deficiência ou alunos com deficiência para nos referir à educação especial. O aluno com deficiência, assim como qualquer outro, está incluído no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (OMS, 1948) que contempla a educação como direito fundamental de todos os seres humanos. Essa declaração, é um documento assinado por 48 países, inclusive pelo Brasil, que garante em seu artigo 2º os direitos de todas as pessoas, sem distinção de qualquer espécie, sejam de raça, cor, sexo, idioma, religião ou qualquer outra condição. (OMS 1948). No Brasil, a Constituição Federal promulgada em 1988, é o primeiro documento nacional, que como evidenciado no artigo 208, garante a educação para todos os cidadãos, compreendendo assim as pessoas com deficiência. (BRASIL, 1988).

Mais recentemente, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015), que também assegura os direitos da pessoa com deficiência, entre eles, o direito à educação. O artigo 2º dessa mesma lei ainda identifica quais são as pessoas que devem ser consideradas com deficiência: aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Apesar das legislações e documentos vigentes, o que é notado nos espaços escolares brasileiros é o déficit de estruturas para cumprir o que está determinado pelas leis, o que não chega a ser surpreendente, pois o espaço escolar que não inclui reflete as condições de uma sociedade não inclusiva. Ao não incluir, exclui, pois expõe e marginaliza o aluno apontado e categorizado como diferente. Não são todas as escolas que possuem adaptações quanto ao ambiente físico para que os alunos com deficiência física ou sensorial possam se locomover com autonomia, por exemplo. Assim como na questão estrutural do ambiente, muitos profissionais da educação não têm formação adequada para ensinar alunos com deficiência, como observaremos nos estudos presentes neste trabalho, especialmente no que concerne o ensino de Língua Estrangeira, especificamente a Língua Inglesa. A falta de materiais didáticos adequados, da sua utilização correta, assim como a sua adaptação, também é barreira de exclusão aos alunos com deficiência. Aos alunos com deficiência são oferecidos regularmente atividades não correspondentes às suas habilidades e potenciais, geralmente com nível abaixo daquilo que eles podem produzir.

O intuito deste artigo é revisar os estudos científicos já publicados a respeito do ensino da disciplina de Língua Estrangeira, com enfoque na Língua Inglesa, para os alunos com deficiências entre os anos de 2017 e 2021.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

De acordo com a Lei nº 9.394, artigo 58, de 20 de Dezembro de 1996, considera-se como educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996). Dentro desse conceito, o sistema educacional brasileiro seguiu os protocolos internacionais para a educação especial, como a Declaração de Salamanca e, promulgou diversas leis que garantem o ensino e a permanência da pessoa com deficiência nas escolas, entre elas a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015. Dentro do ensino público, a educação especial é concebida de forma que o aluno com deficiência seja matriculado no ensino regular e ainda receba o suporte do Atendimento Educacional

Especializado (AAE), serviço este criado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008.

[...] Nas escolas de classe comum, também chamadas de escolas regulares de ensino o AEE funciona nas chamadas salas de recursos multifuncionais (SRM's) que são espaços organizados por professores especialistas em educação especial, que auxiliam o trabalho pedagógico dos professores das salas regulares, adequando metodologias de aprendizagem distintas aos diferentes alunos com deficiência. (GUIMARÃES; MAFRA, p. 18, 2017).

Um quesito também indispensável na discussão da educação especial é o material didático e sua relação com o aprendizado de uma língua estrangeira. Cerqueira e Ferreira (1996), definem material didático como:

[...] Os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

Tomlinson (1998 apud Tomlinson, 2008, p. 4) ainda afirma que a aquisição de uma língua é facilitada e acelerada quando o aprendiz está envolvido positivamente com o ambiente de aprendizagem, com as atividades e apresenta autoestima. Ao longo deste trabalho debateremos sobre como a utilização dos materiais didáticos na educação especial no ensino de Língua Inglesa.

### **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi realizada através de levantamento de artigos científicos publicados a partir do ano de 2017 e relacionados ao tema ensino de Língua Estrangeira, com ênfase na Inglesa, às pessoas com deficiências. Outros trabalhos de relevância também pesquisados foram à respeito da educação inclusiva e processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Para suprir a carência de trabalhos neste assunto, artigos mais específicos, especialmente aqueles que pesquisam sobre surdez/perda de audição e autismo, também foram selecionados pela quantidade de alunos em tais condições que encontramos em nossas salas de aula.

O período de coleta dos dados aconteceu entre janeiro e fevereiro de 2021. As fontes de busca foram feitas através do Google Acadêmico, que nos redirecionou aos portais onde os artigos científicos estão disponíveis, sites como Scielo, Brazilian Journal of Development, Revista Educação Especial e Revista Diálogos e Perspectivas em

Educação Especial. Cerca de 7 artigos foram estudados para que pudéssemos realizar esta pesquisa. Os descritores mais utilizados foram educação especial, educação inclusiva e língua inglesa.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O recente dado divulgado pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), aponta para um aumento de alunos matriculados na educação especial no ensino regular público brasileiro. Além do número de matrículas, a figura 1 também mostra o número de alunos por deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, entre os anos de 2015 e 2019.

**Figura 1** - Matrículas na educação especial, por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, de 2015 a 2019.

|                                | 2015           | 2016           | 2017             | 2018             | 2019             |
|--------------------------------|----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|
| <b>TOTAL</b>                   | <b>930.683</b> | <b>971.372</b> | <b>1.066.446</b> | <b>1.181.276</b> | <b>1.250.967</b> |
| Cegueira                       | 7.154          | 7.484          | 7.392            | 7.653            | 7.477            |
| Baixa visão                    | 68.279         | 68.542         | 74.818           | 77.586           | 77.328           |
| Surdez                         | 29.247         | 27.527         | 26.640           | 25.890           | 24.705           |
| Deficiência auditiva           | 35.201         | 35.642         | 37.442           | 39.307           | 39.268           |
| Surdocegueira                  | 456            | 444            | 420              | 415              | 573              |
| Deficiência física             | 128.295        | 131.433        | 137.694          | 145.083          | 151.413          |
| Deficiência intelectual        | 645.304        | 671.961        | 732.185          | 801.727          | 845.849          |
| Deficiência múltipla           | 70.471         | 74.811         | 78.539           | 80.276           | 85.851           |
| Transtorno do espectro autista | 97.716         | 116.332        | 142.182          | 178.848          | 177.988          |
| Superdotação/Altas Habilidades | 14.407         | 15.995         | 19.699           | 22.382           | 54.359           |

Fonte: Microdados do Censo Escolar, INEP/MEC.

Até o ano de 2018 havia marcação de Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e de Transtorno Degenerativo da Infância que, em 2019, passou a compor o Espectro Autista. Nesta tabela o total de matrículas nestes anos foram agregados no Autismo.

A ampliação no número de alunos com deficiência física, deficiência intelectual e Superdotação/Altas Habilidades chama a nossa atenção, pois são três grupos de alunos que precisam de auxílio profissional qualificado e ainda, no caso dos alunos com deficiência física, necessitam de suporte estrutural dos estabelecimentos de ensino. Uma observação importante, que merece um outro estudo, é investigar os motivos da queda no número de matrículas entre alunos surdos e cegos, por exemplo.

Acompanhando o crescente número de alunos matriculados na educação especial, a figura 2 apresenta também aumento da quantidade de alunos que recebem suporte no Atendimento Educacional Especializado entre os anos de 2009 e 2019.

**Figura 2** - Matrículas no AEE, no Brasil, de 2009 a 2019.



A figura 3 traz o percentual de professores aptos para atuar nas salas de Atendimento Educacional Especializado. Ao contrário dos dados apresentados anteriormente, é muito importante destacar que a quantidade de professores habilitados para o AEE é exorbitantemente menor que a quantidade de alunos matriculados na rede pública de ensino e também no AEE, dados do próprio governo federal que corroboram com as informações analisadas dos artigos estudados.

**Figura 3** – Percentual de docentes da educação básica com formação continuada em educação especial, no Brasil de 2019.



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2019.

Em nossa pesquisa encontramos diversos estudos sobre o tema educação especial, mas quando buscamos relacionar o assunto com o ensino da Língua Inglesa os resultados não foram os mesmos. Encontramos maior número de estudos relacionando o ensino da LI a condições específicas, como a surdez e o autismo.

Chaves e Marzari (2017) discutem em sua pesquisa os desafios do ensino de Língua Estrangeira aos portadores de necessidades educacionais especiais (termo usado pelos autores) e abordam aspectos da complexidade do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ao público em questão. Dissertam sobre alguns autores e suas teorias de aprendizagem, como Piaget (1993), Lightbown e Spada (1993), e Krashen (1987). Na teoria piagetiana, os investigadores destacam que o conhecimento é adquirido através de interações do sujeito com o meio a partir de estruturas cognitivas preexistentes e que aprender uma etapa depende da consolidação do aprendizado da etapa anterior. À respeito do trabalho desenvolvido por Lightbown e Spada, Chaves e Marzari (2019, p. 58) relembram que existem características pessoais, como a extroversão, que são facilitadoras do processo, pela destreza em momentos de interação e socialização, entre outras, como a inteligência, motivação, aptidão, idade e atitudes.

Esses pesquisadores enfatizam que Krashen (1987, p. 55) defendeu que os indivíduos são naturalmente aptos para aprender um idioma, desde que sejam expostos a ele. (Krashen apud Chaves e Marzari, 2017, p. 58). Considerando a teoria defendida por

Krashen, Chaves e Marzari afirmam que tal conceito favorece especialmente os alunos especiais, pelos autores no estudo chamados de alunos diferenciados, que podem se beneficiar do aprendizado tanto da língua materna quanto de uma língua estrangeira, desde que haja mudanças na prática pedagógica instituída pelo professor.

A respeito do ensino da Língua Inglesa, Chaves e Marzari (2017, p. 63) declaram que os professores precisam estar preparados para executar mais de um plano de aula a fim de atender a diversidade de alunos presentes nas salas de aulas. Tal recomendação de inserção e inclusão também deve ser estendida a todos os profissionais que trabalham em um ambiente escolar.

Ao longo da pesquisa, Chaves e Marzari (2017, p. 68) entrevistaram professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e, através de questionários, descobriram alguns entraves que os docentes enfrentavam ao encontrar, em suas salas de aula, alunos especiais. Os pesquisadores relatam que 85% dos professores entrevistados não possuíam formação inicial e nem formação continuada em educação para alunos com deficiência. Os que se sentiram preparados, investiram em suas formações e capacitações por conta própria. Chaves e Marzari (2017, p. 68) também fizeram indagações sobre as diferentes metodologias utilizadas na prática da docência e evidenciam a necessidade de utilizar técnicas específicas para cada caso, cada aluno, e que a carência da prática correta é um dos obstáculos a serem superados. Outro ponto levantado durante a pesquisa, é a essencialidade da participação da família do aluno com deficiência, que em muitos casos é falha e/ou inexistente.

Neto e et. (2018, p. 81) realizaram um levantamento histórico da educação para alunos com deficiência e relacionaram com a atual fase dessa área da educação no Brasil. Neto e et. (2018, p. 83) relembram que na Antiguidade as pessoas consideradas deficientes já eram segregadas, rejeitadas e abandonadas pela sociedade. Houve mudanças e vitórias aos longos dos séculos sobretudo com o avanço dos conhecimentos médicos, científicos, com movimentos históricos e culturais como o Renascentismo e também com o surgimento das primeiras instituições especializadas em tratar a pessoa com deficiência, no caso, os cegos. Apenas após a segunda metade do século XX, a pessoa com deficiência começou a ser matriculada em escolas regulares e também passou a ter seus direitos básicos reivindicados e defendidos por pais e professores. O Brasil acompanhou as mudanças mundiais na educação para pessoas com deficiência para incluir legalmente os alunos com deficiências. Desde 2008 há em vigor no país a Política

Nacional de Educação em Especial, que garante ao aluno com necessidades especiais - alunos portadores de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação - o acesso ao ensino regular, da educação infantil até a educação superior. Entretanto, os pesquisadores ressaltam que o processo de inclusão, não apenas educacional, não é uma tarefa simples, pois demanda transformações, mudanças de posturas e conceitos preestabelecidos. Mudar a escola também significa mudar a sociedade.

Bezerra e Barbosa (2019) realizaram pesquisa com o intuito de discutir a aplicabilidade da Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146) dentro dos ambientes escolares regulares. Um dos aspectos interessantes abordados pelas pesquisadoras é a ausência de adaptação adequada dos materiais pedagógicos. As pesquisadoras afirmam que é de entendimento de alguns gestores educacionais que os materiais devem ser ajustados de forma não condizente com a deficiência do aluno e com o conteúdo estudado pelos outros alunos da sala regular.

[...] Enquanto educadoras e possuindo alunos com NEE, enfrentamos esse desafio, pois havia a exigência de atividades adaptadas pela coordenação e diretoria, contudo, em geral havia a concepção que para alunos com deficiência deveriam ser feitas atividades de colorir ou conectar imagens a palavras ainda que não contemplassem o conteúdo trabalhado em aula, além disto, havia o entendimento de que atividades de níveis iniciais poderiam ser utilizadas em séries mais avançadas por alunos com deficiência, desconsiderando o conteúdo estudado. (BEZERRA; BARBOSA, 2019, p. 86).

Frequentemente a formação do docente é sempre apontada como um dos quesitos a ser melhorados na educação das pessoas com deficiência. Entretanto, um outro ponto bastante pertinente comentado pelas pesquisadoras é também a quantidade insuficiente de profissionais de apoio com conhecimento em Língua Inglesa. Este profissional, de tanta relevância no universo do aluno com deficiência, poderia auxiliar nas atividades motoras e favoreceria o aprendizado não apenas dos alunos com deficiência, mas também dos sem deficiência ao possibilitar maior dinamismo em sala de aula. Além do mais, evitaria a sobrecarga do professor em sala de aula.

A respeito do que concerne o ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiências ou condições particulares, em especial: cegueira, surdez e autismo, Alves (2017) apura o uso de materiais didáticos da disciplina na educação dos alunos com deficiência, precisamente no ensino de alunos cegos do Instituto dos Cegos da Paraíba. Sua investigação corrobora com a conclusão dos estudos das pesquisadoras Bezerra e Barbosa (2019) a respeito dos materiais didáticos, no caso, materiais adaptados aos

alunos cegos do Instituto. Alves realizou observações das aulas de Inglês no Instituto por dois semestres e constatou que a professora de Inglês foi a única responsável por parte dos materiais adaptados e que, para tanto, foram necessários tempo e formação da profissional. Não houve apoio das editoras encarregadas pela publicação dos livros utilizados pelo Instituto para que enviassem exemplares em braille e/ou em fontes ampliadas.

Entendemos que se as barreiras para o ensino de Língua Inglesa existem em uma entidade que especifica o público a ser atendido como um Instituto, onde aspectos como número de alunos por sala, o tipo de deficiência a ser trabalhada, e profissionais contratados possivelmente são mais controlados e orientados, as dificuldades presentes em escolas regulares possam ser ainda maiores, pela diversidade de deficiências encontrada em sala de aula, superlotação da mesma e pelo quadro de docentes não ser de escolha dos gestores, visto que em sua maioria são servidores públicos procedentes de concurso público e, que portanto, podem não deter formação necessária para trabalhar com o aluno com deficiência.

Já Kupske (2018) discorre sobre o ensino de Língua Inglesa como terceira língua para alunos da comunidade surda. Kupske (2018, p. 113) enfatiza que a aprendizagem de língua estrangeira pelo aluno surdo depende de sua aquisição anterior de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – a língua materna dos surdos – e a alfabetização em Língua Portuguesa, sua segunda língua, que fornecerá sustentação para o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno. Além dessa particularidade, o pesquisador também evidencia que muitos professores tiveram em seus cursos de graduação a disciplina de LIBRAS, porém, com carga horária insuficiente para garantir adequada atuação no ensino dos surdos. O autor ainda acrescenta uma característica bastante observada nas salas de aula: o professor não sabe LIBRAS e o intérprete desconhece a Língua Inglesa. A junção desses elementos compromete o ensino ao aluno surdo e conseqüentemente o seu aprendizado. Ainda no que concerne a falta de preparo do docente, é o fato das aulas serem essencialmente preparadas para atender as necessidades e particularidades do aluno ouvinte. Kupske (2018, p. 117) também salienta outro ponto importante, entretanto, ainda pouco considerado: a disposição dos móveis de sala de aula, tradicionalmente organizadas em fileiras, o que é mais um entrave para o aluno surdo, para quem é imprescindível a visualização do professor e do intérprete.

Silva, Faciola e Pereira (2018) publicaram estudo sobre o processo ensino aprendizagem de Língua Inglesa em um aluno autista. A pesquisa foi realizada através de observações de aula e entrevista de uma professora da disciplina em questão. A entrevistada confirma o que vem sendo discutido neste trabalho sobre a falta de preparação acadêmica para propriamente atuar na educação especial, neste caso, um o aluno autista. Um novo quesito ainda abordado pela entrevistada, mas muito relevante, é o fato de o tempo de duração das aulas ser insuficiente para que os alunos possam produzir de maneira alunos adequados. Outra adversidade encontrada pelos pesquisadores foi a questão do controle do silêncio em sala de aula, muitas vezes vital para o aluno do espectro autista.

Importante também notar a primordialidade do conhecimento do espectro autista pelo professor, conhecimento este que, mais uma vez, está incompleto pela falta de formação profissional. Durante o estudo, a entrevistada acentua pontos positivos, como fazer parte de uma equipe qualificada de profissionais composta por psicóloga, psicopedadoga, pedagoga, auxiliar do aluno autista e estagiário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término deste trabalho reiteramos que as barreiras para se alcançar os alunos com deficiência na disciplina de Língua Inglesa são as mesmas encontradas pelos professores de outras áreas, principalmente no que se refere a falta de formação profissional docente inicial e continuada. Entretanto, há ainda um entrave a mais na disciplina em estudo: a realidade de ser uma língua estrangeira, não compreendida pela grande maioria das famílias, e nem pelo profissional que auxilia diretamente o aluno. As escassas horas semanais da disciplina também corroboram para atrasar o processo de ensino do aluno com deficiência.

Gostaríamos de sugerir que, para que a educação especial tenha maior sucesso no Brasil, é condição capital que o currículo das faculdades de licenciaturas contenha disciplinas que de fato contemplem a educação especial. Além disso, o profissional docente, assim como o auxiliar, necessita de constante formação e aperfeiçoamento na área.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. Desafios de ensinar inglês para pessoas com deficiência visual no Instituto dos Cegos da Paraíba: analisando os materiais didáticos. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) - Universidade Federal da Paraíba.

BEZERRA, F.M; BARBOZA, L.S.S.C. Desafios do Ensino de Língua Estrangeira para Alunos em Processo de Inclusão. In: Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa 5., 2019, São Cristovão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristovão. SE: LINC/UFS, 2019. P. 77-90.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011. Brasília: S. N., Disponível em: <Decreto nº 7611 (planalto.gov.br)>. Acesso em 16 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015. Brasília: S. N., Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em 16 abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996. Brasília: S. N., Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> . Acesso em 16 abr. 2021.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020. Brasília: S. N., Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2021.

CHAVES, L. M.; MARZARI G. Q. Desafios do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira a Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais. *Disciplinarum Scientia*, Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 18, n. 1, p. 55-76, 2017.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recursos Didáticos na Educação Especial. *Revista Benjamin Constant*, n. 5, 1996.

GUIMARÃES, A. B.; MAFRA, L. D. Inclusão Nas Escolas Públicas: Estudo Sobre A Educação Especial Na Perspectiva Da Inclusão Nas Escolas Da Cidade De Mossoró. *Revista Includere*, v. 3, n. 1, 2017.

KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. *Dialogia*, São Paulo, n. 28, p. 109-120, jan./abr. 2018. [DOI: 10.5585/Dialogia.n28.6722]

MANZINI, E.J. Política De Educação Especial: Considerações Sobre Público-Alvo, Formação De Professores E Financiamento. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018. ISSN: 1519-9029.

NETO, A. O. S. et al. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira.

*Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

TOMLINSON, Brian (ed.). *English Language Learning Materials: A Critical Review*. Londres, Editora Bloomsbury, 2008.

## GÊNERO: OS DIFERENTE OLHARES DE DISCENTES HOMENS DURANTE SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Tatiane Cristina Dragoni<sup>9</sup>

Atalia Bicudo Dornela dos Reis<sup>10</sup>

Ione Conceição Soares<sup>11</sup>

Kátia Andréia de Oliveira Brandão<sup>12</sup>

### RESUMO

O presente artigo teve como objetivo conhecer e compreender as percepções de alunos homens que estão cursando Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso UFMT – Campus Cuiabá, e perceber quais são os pontos de vista desses alunos em relação ao seu processo de formação. Complementarmente, pretende-se também identificar os fatores da escolha do curso, pelo qual o curso corresponde à predominância do gênero feminino, assim investigar seus principais desafios, e as perspectivas depois de formados. A temática para estudo: homem na pedagogia foi estabelecido, pela relevância no qual acreditamos, e que num conceito cultural e social é uma profissão historicamente para mulheres, assim compreender o motivo de alguns homens por optarem o curso. No desenvolvimento desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas logo foi utilizada como métodos a pesquisa qualitativa e quantitativa. Nesse processo foram selecionados alunos tendo como critérios serem do sexo masculino. Apresentaremos também os resultados e conclusões da pesquisa realizada sobre o olhar destes alunos que nos proporcionou para o desenvolvimento da pesquisa, com destaque para a afirmação que não se sentem deslocados ou discriminados por fazerem esse curso, dentre outros.

**Palavras-chave:** Alunos Homens. Curso Pedagogia. Gêneros.

### ABSTRACT

This article aimed to know and understand the perceptions of male students who are studying a Full Degree in Pedagogy at the Federal University of Mato Grosso UFMT - Campus Cuiabá, and to understand what are the points of view of these students in relation to their training process. In addition, it is also intended to identify the factors

---

**1. Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia, UFMT / Universidade Federal do Mato Grosso. **Pós-graduação:** Gênero e Sexualidade, FAVENI/ Faculdade Venda Nova do Imigrante.

**2. Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNITINS/ Faculdade Estadual de Tocantins; **Pós-graduação:** Educação Infantil, UNITINS/ Faculdade Estadual de Tocantins.

<sup>11</sup>**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIJALES/ Centro Universitário de Jales; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Especial, INVEST/ Faculdade de Ciência e Tecnologia.

<sup>12</sup>**Graduação:** Licenciatura em Letras- UNIDERP/ Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal; **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia- Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. **Pós-graduação:** Em Comunicação: linguagens, construção textual e literatura. Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim – FAVIM; **Mestrado:** em Educação para Ciências da Educação- Faculdade \_UAB: Universidade Aberta do Brasil.

for choosing the course, by which the course corresponds to the predominance of the female gender, thus investigating its main challenges, and the perspectives after graduation. The theme for study: man in pedagogy was established, due to the relevance in which we believe, and that in a cultural and social concept it is a profession historically for women, thus understanding why some men choose the course. In the development of this research, semi-structured interviews were carried out, so qualitative and quantitative research was used as methods. In this process, students were selected based on being male. We will also present the results and conclusions of the research carried out on the perspective of these students that provided us for the development of the research, with emphasis on the statement that they do not feel displaced or discriminated against for taking this course, among others.

Keywords: Male Students. Pedagogy Course. Genres.

## 1. INTRODUÇÃO

A docência no Brasil está ligada a figura feminina, sendo ela associada em ser a mãe, a professora, sem citar obviamente a eternizada ‘tia’. Apesar dos diversos avanços, as questões de gênero e sexualidade ainda é um tabu em nossa sociedade. No Brasil, a educação infantil é compreendida como uma profissão feminina, isso por que, do ponto de vista histórico, o cuidado e a educação da criança pequena esteve sob a responsabilidade familiar, especialmente da mãe.

Através das pesquisas elaboradas por Sayão (2002, p. 1), constata-se que a presença de homens no âmbito infantil é inexpressiva. O autor afirma que há aproximadamente 94% de mulheres que atuam na docência na educação pré-escolar no Brasil. No entanto, embora em um número bastante reduzido em torno de 6%, constata-se a presença de homens atuando como docentes.

As temáticas sociais devem ser trabalhadas sob a perspectiva de avanços e desafios, de modo a desconstruir ideias e equívocos incorporados de maneira errônea e crítica, porque masculino e feminino não são entidades isoladas que possuem funções pré-determinadas pelo universo cultural.

Neste sentido, essa pesquisa objetiva a análise e discussão dos conceitos em relação aos gêneros e suas “funções”, sob a perspectiva de discentes autos identificados masculinos, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá – MT.

Adotou-se como instrumento de investigação a pesquisa qualitativa e quantitativa com quatro estudantes. Para tal, as perguntas realizadas foram elaboradas de forma semiestruturada, a fim de assegurar aos entrevistados a sua própria segurança. Com isso, buscamos investigar as motivações e desafios desses estudantes no papel de educadores. Perquirindo por análises em relação as suas vivências em relação aos seus principais desafios; vivências de preconceitos, dificuldades, superações e suas perspectivas ainda durante a sua formação e posteriormente, a sua prática profissional.

## **2. O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A grande demanda pela busca do curso de pedagogia se expressa majoritariamente pelo gênero feminino. Ideologicamente associado como uma prática desse público, a educação infantil, por muitas vezes é difundida em ideias equivocadas de que a esse gênero pertence à função de educar/cuidar. Isso resulta no equívoco de que a professora deveria tornar-se a guardadora e protetora da infância.

Para Veloso e Silva (1999):

[...] Inúmeros fatores influenciam a opção pela profissão e, conseqüentemente, pela formação inicial que, no caso da educação infantil, traz muito da mitificação do magistério como profissão feminina vocacional. Embora se constate que na realidade, a presença da mulher no magistério se deve muito mais as construções culturais e históricas ligadas à ideia de vocação, não pode afirmar, incondicionalmente, que a tradição no magistério seja aceita sem críticas. (VELOSO e SILVA, 1999, p. 56).

No entanto, a representatividade de estudantes auto identificados masculinos está aumentando ao longo dos anos. Embora não sejam números tão expressivos, é importante destacar a importância da demanda do gênero masculino nos cursos de pedagogia. Para Sayão (2005):

[...] quanto maior o envolvimento de homens na Educação Infantil aumentaria a opção de carreira para eles contribuindo para que se desfizesse a imagem de que esta etapa da educação básica é um trabalho apenas para as mulheres, alterando, dessa maneira, a imagem da profissão e, quem sabe, melhorando significativamente os salários e o status da carreira (SAYÃO, 2005, p. 16).

Oliveira (2018) afirma que:

[...] A presença de homens na escola pode ajudar para que se aumente a quebra de paradigmas e tabus, porém, em alguns casos ou em certas situações, tal presença pode dar impressão de reforço, ou parcial reforço dos estereótipos sobre a masculinidade do professor homem. (OLIVEIRA, 2018).

Esse tipo de preconceito, quanto à masculinidade do professor é muito comum e tem sido reforçado por ideais culturais e sociais inautênticos, pois não se tornou comum em nossa cultura o ato de um homem fazer o papel de um educador infantil. Com isso, pressupõe-se que boa parte dessa defasagem de professores homens na educação infantil é um conjunto da ação causada pelo preconceito, não só por parte da família, mas também do próprio profissional que, muitas vezes, desconhece a importância da sua prática, e com isso busca outras áreas de atuação, dentro ou fora da educação.

Para Souza (2010):

[...] O estudo da inserção do homem em uma instituição de educação infantil, como professor, provoca a emergência de uma série de sentidos e significados relacionados a padrões estereotipados de gênero e de papéis associados ao masculino e ao feminino, geralmente fundamentados em argumentos biológicos que naturalizam características que são, na verdade, construídas histórica e culturalmente. Além disso, emergem sentidos e significados sobre família, sobre infância e sobre a responsabilidade do cuidado e educação da criança assim como sobre a própria função da educação infantil. (SILVA, 2010, p. 114).

Os levantamentos bibliográficos pontuam os preconceitos que os homens que se interessam pela profissão estão sujeitos a enfrentarem. Contudo, a participação dos homens no âmbito escolar é de suma importância, pois a presença masculina no curso de Pedagogia se caracteriza como uma resistência, confrontando os discursos sociais e culturais – permeados pelas relações de gênero e poder –, que instituem a docência para crianças como uma opção (exclusivamente) feminina.

Bourdieu (1999), afirma que

[...] quando um homem ocupa uma profissão considerada feminina, duas situações opostas podem ocorrer: além do fato de que o homem não pode, sem derrogação, rebaixar-se a realizar certas tarefas, socialmente, designadas como inferiores, entre outras razões porque está excluída a ideia de que ele possa realizá-las; as mesmas profissões podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis quando realizadas por mulheres. (Bourdieu, 1999, p. 75).

Os estudantes que têm se interessado por essa licenciatura ocupam espaços de resistência e mudanças – gradativas – tanto na sociedade preeminente

preconceituosa quanto no âmbito escolar. Diante disso, essa pesquisa expõe os questionamentos: O que motiva homens cursarem uma licenciatura que culturalmente é associado a mulheres? Quais os fatores que são levados em consideração para ingressarem? Quais suas perspectivas durante o seu processo formativo e, de atuação profissional?

### **2.1. O olhar de alunos homens na Pedagogia e sua representatividade**

Para elucidar a percepção dos estudantes no curso de pedagogia, recorreram-se as entrevistas, conforme mencionadas. Serão utilizados nomes fictícios para preservar as identidades dos sujeitos.

Em um desses pareceres, o entrevistado *K.M* ao ser questionado sobre como é ser um homem na pedagogia, a resposta foi: *“É ser um guerreiro disposto a superar preconceitos e barreiras, pelo propósito de ensinar”*. Ainda, *K.M* ao ser perguntado se já havia sofrido algum tipo de preconceito por cursar pedagogia, respondeu: *“Sim, homens e também mulheres de fora da universidade, acreditam que o curso de pedagogia, é um curso de mulher, e até mesmo que não compensa, devido às desvalorizações e o pouco salário”*.

Analisando o discurso de *K.M*, percebe-se que não só a relação de poder entre os gêneros construída ao longo dos anos é um fator que influencia na escolha do curso, mas como a desvalorização dos profissionais também exerce grande papel na decisão de muitos estudantes. Contudo, os que escolhem, levam em constante apreço sua dedicação e profissionalidade como um futuro pedagogo.

No enquadramento da profissionalização, a preocupação de exercer um bom trabalho e com dedicação é visivelmente posta pelos estudantes. Ademais, diversos entrevistados afirmaram que percebem o fato de que a sociedade supõe que um homem na pedagogia não tem nenhum comprometimento e dedicação. Entretanto, tal entendimento é extremamente sem nexos e sem fundamento, conforme verificaremos no decorrer da exposição dos diálogos dessa pesquisa.

Outro entrevistado, *K.O*, afirma que o apreço e a identificação com o curso, fez com que não desistisse do curso. Vale ressaltar que, *K.O* foi o único entrevistado já formado em pedagogia. Sobre seus desafios enquanto estudante expressou:

[...] no primeiro ano eu pensei em desistir de fazer a pedagogia, mas é a palavra apaixonar é muito estranho, mas eu me identifiquei com o curso... Com as discussões, com as matérias e a perspectiva de 'tentar' mudar o futuro. Por isso eu decidi continuar na pedagogia.

O pedagogo K.O, ao contar um pouco da sua história e qual foi o motivo de sua inserção na pedagogia, relatou que sua mãe foi quem o incentivou, por que era o desejo dela abrir uma creche, e com o intuito de ajudá-la nesse sonho, K.O optou por cursar essa licenciatura. No entanto, em seu primeiro ano de curso, a mãe de K.O acabou desistindo de abrir a instituição. Neste momento, o entrevistado descreveu que ali surgiu uma dúvida em relação a sua permanência no curso, pois o havia escolhido com o objetivo de ter um infantário com sua mãe. Após repensar, decidiu continuar porque havia se afeiçoado com o que já havia aprendido.

O entrevistado prosseguiu com sua experiência, e ao lembrar seu processo de aprendizagem, pontuou que qualquer outro estudante que entrasse nesse curso, precisa ter em plena consciência as necessidades de se dedicar a aprendizagem das normas gerais da ABNT, pois os docentes acreditam que os alunos já dominam as técnicas e etc.

[...] À minha maior dificuldade foi isso, regras da ABNT e como fazer uma pesquisa. O aluno, queira ou não, vem cru desse ensino médio e aqui tem que aprender na marra... na marra porque os professores acham que esse aluno vem preparado, e não vem! A minha primeira dificuldade foi aí”.

À vista disso, se faz necessário destacar que a dificuldade acaba influenciando o desenvolvimento no processo de formação. Alguns alunos na pedagogia, que estiveram presentes no desenvolvimento da pesquisa mostraram que ao iniciar o curso tiveram extremas dificuldades, K.O cita outras dificuldades que teve em relação à disciplina. Ao conteúdo do processo formativo, segundo Hanoré (1980, p.19) “o conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação”. Isto posta a evidência do que se percebe através dos argumentos diante da perspectiva de exercício da profissão de cada aluno entrevistado.

Ainda, K.O pontuou que em uma de suas experiências quanto às visitas em creches, a interação com as crianças se tornou complicada, devido aos olhares e julgamentos da comunidade. O conversado ressaltou que os olhares de desconfiança de acordo com suas percepções se deviam ao fato dele ser do gênero masculino.

[...] Quanto às matérias, tive muita dificuldade, por exemplo, em pedagogia da infância! Precisei visitar uma creche e foi muito complicado, porque a professora sempre tem um pé atrás para liberar a presença de um homem para fazer observação.

Perante o exposto, fica mais que claro o pré-conceito existente em relação à presença da figura masculina ocupando o lugar de educador nas instituições de educação infantil. O entrevistado comenta que, apesar de ter vivenciado o preconceito, não se abalou e agiu com naturalidade e maturidade.

Durante a fase de coleta de informações, os dialogados não se mostraram preocupados por cursarem uma licenciatura que é culturalmente feminina. Ao contrário, os estudantes procuram desmistificar a problematização de gêneros nesse curso, e preferem o sentimento de indiferença em relação à predominância de gêneros e buscam desmitificar o estereotipo do curso e a profissão docente. A adaptação é primordial para interagir com o meio, e em média a adaptação dos participantes da pesquisa ao curso foi extremamente rápida e fácil, cada um usando sua estratégia de envolvimento e intelectualidade. O período de adaptação tem uma junção ao longo do curso.

A licenciatura em pedagogia tem em média uma duração de quatro anos, e esta observação é importante pela seguinte razão; os alunos expuseram a dificuldade para conciliar faculdade e trabalho, algo que chamou a atenção, pois nessa conjuntura de hipóteses não havia sido levantada, razão ao qual nos surpreendeu. Um dos estudantes, K.M, disse que a maior dificuldade foi *“Conciliar o trabalho com o tempo para realizar as atividades e ler os livros”*.

O entrevistado K.M, é aluno do primeiro ano do período matutino, ingresso no ano de 2015. Outro estudante, A.L, é aluno do terceiro ano do período vespertino, e se mostra mais experiente e fascinado pelo curso. Em seu depoimento, fez uma apreciação a respeito do curso, e apresentou seu ponto de vista quanto aos preconceitos enfrentados e suas perspectivas em decorrência da sua vivência no curso.

[...] sofri um preconceito social, até mesmo por familiares. Por ser um homem, algumas pessoas não compreendem a minha escolha. Dentro da própria faculdade existem olhares limitados que nos julgam de forma indiferente”. (K.M).

Já A.L comenta sobre sua concepção, envolto ao assunto do gênero masculino no curso de pedagogia, no qual argumenta que o homem na pedagogia tem um olhar diferenciado aos que muitos pensam e julgam.

[...] Olhar cuidadoso e amoroso. Temos a intencionalidade de educar e para isso precisamos ter sensibilidade, carinho e compromisso. A nossa visão é sem machismo, eu diria”. (A.L).

Na sequência, A.L expressa que no andamento do curso, ele vê a pedagogia para homens como um curso qualquer, e que não deveria haver diferença entre os gêneros, sendo uma ideia equivocada que acaba influenciando na adaptação enquanto estudante. Ele conta que quando iniciou, se sentiu no lugar errado *“Sim, me senti, pois, é culturalmente visto como curso de mulher. Pensamento equivocado e estereotipado”*. Ainda, A.L relata que *“Eu não tinha nenhuma perspectiva, pois ao entrar eu não sabia o que era realmente pedagogia. Só compreendi depois que comecei a cursar”*.

As adversidades se tornam alarmantes, pois ao observar que no início do curso o número de alunos do gênero masculino é expressivamente pequeno, logo, levanta-se a hipótese de que ao término, provavelmente o número de estudantes será muito menor. Ainda, embasado nos conceitos de formação, podemos reprisar que os olhares de muitos homens e mulheres também incluem no aspecto econômico, sendo que as profissões mais procuradas são aquelas que geralmente são mais atrativas. Em outras palavras, são aquelas mais rentáveis, pensamento ao qual influencia diretamente para a escolha de profissão de ambos os sexos.

Para quebrar esse tabu do senso cultural, a pedagogia vem se abrindo cada vez mais, e deixou de ser aquela área que se especializada unicamente à educação infantil. Hoje, a pedagogia possui uma vasta gama de opção para se exercer, e é exatamente as várias opções que os alunos homens que optaram pelo curso continuando resistindo em seu processo de formação.

Deduz nessa linha de pesquisa, que ao andamento do curso, os alunos mudaram radicalmente suas visões em relação à pedagogia e as questões de gêneros como situado em diversos momentos. Desta maneira, fundamentado por García (1999, p. 22): “[...] a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, como uma intenção de mudança. Desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado [...]”.

Assim, labutar com as diversidades complementa o andamento sobre o desenvolvimento formativo, e as circunstâncias no comportamento do aluno, durante o

decorrer do curso, os conteúdos específicos aplicados nas diversas disciplinas como, por exemplo, um módulo que é composto por disciplinas que envolva maior contato com a criança na prática acaba afetando diretamente o comportamento e a preocupação do discente, e logo passa existir uma dificuldade notável que volta a ser afirmado por alguns entrevistados.

O aluno K.O, ressalta como fator primordial que influenciou sua decisão de continuar seu processo formativo, as diversas opções de atuação que a Licenciatura em Pedagogia oferece. Vale destacar que K.O, apesar de possuir outra graduação e estar cursando sua segunda graduação – a pedagogia - revelou que optou por não lecionar, pois prefere prosseguir sua formação continuada, sua posição diante da entrevista demonstrou que naquele momento não tinha interesse em lecionar e com expressão de questionamento e dúvidas, percebeu-se até então que não havia possibilidade naquele momento.

[...] hoje no dia da entrevista, não sei te responder, não sei te responder, até porque é depois da graduação de pedagogia e título de mestre tem leque de oportunidade então não sei a qual vou seguir a qual me interessa hoje eu não sei, mas que vai abrir muitos caminhos com título de mestre vai isso é verdade”. (K.O).

O entrevistado V.D, regularmente matriculado, já estava atuando na área por ser concursado, e expressou-se extremamente firme na sua decisão pela escolha do curso, afirmando que foi uma das suas primeiras opções no mercado de trabalho, justificando que ingressou na pedagogia por gostar de criança, e a sua dificuldade “*foi ouvir de algumas pessoas, que o curso servia somente para mulheres*”.

Segundo Cardoso (2004), “*os professores homens são seres históricos, sociais, culturais, corpóreos, de pessoas de classe, raça e gênero*”. Cardoso (2004) afirma que:

[...] O número de homens trabalhando na educação de crianças, apesar de inferior ao das mulheres, não pode ser considerado insignificante ou desprezível. Do contrário, representa algo muito importante a se conhecer: afinal quem são os homens que atuam como professores de nossas crianças, porque e como trabalham em uma profissão reconhecida socialmente como feminina? (CARDOSO, 2004, p. 143).

Demonstrando descontentamento ao ouvir esses tipos de comentários, V.D faz uma reprovação argumentando ao ser questionado sobre qual seria sua percepção a partir da experiência que havia adquirido no seu processo de formação, e como reflete o

curso para os homens *“Vejo um curso como qualquer outro qualquer, como podem observar até no exército trabalham pessoas de sexo diferente”*.

Em seus comentários durante a entrevista, seus depoimentos foram transmitidos com afinco, como por exemplo, ao ingressar no curso, relatou que teve como perspectiva em se tornar um profissional eficiente, e que todas as profissões quando bem executada tem seus valores. Dados outros momentos, declarou que ao terminar o curso tem como principal objetivo, sempre melhorar e ser eficiente; e em suas palavras expressa

[...] buscar sempre e dar o melhor de mim, trabalhar em conjunto com os demais profissionais da educação com objetivo de fazer um trabalho eficiente. Especializar-me em educação infantil e como sou concursado na área seguir carreira.

Ingressar no curso por indicação de algum parentesco ou conhecido próximo foi um dos fatores da escolha como também já se foi explicito, no breve contexto do aluno em formação continuada K.O, outros por trabalhar numa instituição de educação não como professor, mas em departamentos ligados diretamente a educação foi fundamentalmente importante para escolha. Segundo Cambi (1999, p. 13)

[...] a história da educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão de extrema diversidade das instituições escolares no passado. Para além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educado.

A ampliação para a carreira na área de educação e as possibilidades que o curso de pedagogia oferece é notória, e por isso ser tornou mais atrativa principalmente ao gênero masculino no curso conforme os relatos dos entrevistados, pois é perceptível que muitos que cursam pedagogia não pretendem lecionar diretamente para a educação infantil, isto num contexto geral, como demonstrativo entre os próprios participantes da entrevista em suas percepções.

Observamos através do parlatório, suas expectativas depois de formados dentre elas A.L expressa que:

[...] Lecionar, ter uma experiência considerável com a educação básica, fazer um mestrado em EJA assim como trabalhar lecionando, aulas para essa área. Esses são os meus principais objetivos”. (A.L).

Percebe-se que os entrevistados objetivam após a formação, a educação de jovens e adultos. Em hipótese, acredita-se que os estudantes optam por esses caminhos, pois

não querem enfrentar o preconceito que estes enfrentam na educação infantil. A partir do momento em que um professor, homem, assume uma função predominantemente feminina (na ótica da sociedade), este profissional depara-se com embates/confrontos/desconfortos na educação infantil. Ainda, muitos pais não aceitam um professor ministrar aula para seus filhos, devido ao equívoco de associar a figura masculina presente na educação de crianças à pedofilia, o que influencia a escola na escolha de seus educadores com receio do “pior” e o compromisso com a “boa” imagem da instituição.

Segundo SILVA (2014), o homem na educação infantil demora em firmar sua atuação profissional e conseguir envolvimento de toda a comunidade escolar, justamente por estarem “invadindo” um espaço historicamente dominado pelas mulheres o que rotineiramente acaba por levantar novamente uma discussão sobre a questão de gênero.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscou-se nesta pesquisa apresentar os olhares de alunos homens sobre o curso de pedagogia no seu processo de formação, tendo como objetivo compreender a escolha da licenciatura e suas percepções.

Os relatos coletados possibilitam compreender os desafios intrínsecos à docência na educação infantil, a partir do momento em que um professor, homem, assume uma função predominantemente feminina, sob a ótica da sociedade. Ainda, revela os desafios, embates, confrontos e desconfortos a serem superados enquanto graduandos.

Ao longo dessa pesquisa, as questões presentes nas trajetórias dos professores homens revelam quão polarizadas se mostram as noções de feminino/masculino em nossa sociedade e a necessária perspectiva relacional para compreender as relações de gênero na profissão docente. Vale citar SIMONE DE BEAUVOIR, 1980, pois a pesquisadora diz que não só a mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher, como também o homem, no decorrer de suas relações sociais e culturais, torna-se determinado homem, com características, preferências e formas de expressão próprias, podendo condizer ou não com as noções de masculinidade hegemônicas em sua comunidade.

Beauvoir (1980) traduz os sentimentos dos estudantes, haja vista que as questões de gêneros são construídas, se tornando por completo desvirtuado a relação idealizada e reforçada ao longo dos séculos acerca do poder, quanto ao que se deve ou não fazer, e ainda, quanto ao que pertence a um determinado gênero ou não. Sendo assim, cursar pedagogia, não representa algo errado ou absurdo, pois a educação é um espaço de resistência e resiliência para todos os dialogados. Ser educador não significa “rebaixamento social”, mas representa uma importante inserção numa carreira profissional com possibilidades de ascensão social. Se for homem ou mulher, pouco importa. Segundo Venturini (2013, p. 13), cabe ressaltar que o gênero pertence a uma esfera social em que não há uma posição única, consensual e harmoniosa que represente a sociedade em sua totalidade. E é nesse contexto que os alunos buscam exprimir e quebrar os paradigmas socioculturais de que pedagogia é profissão para mulher.

## REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo, Editora UNESP, 1999. DEBESSE, M. e MIALARET, G. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1974.
- CARDOSO, Frederico, Assis. **Centro Universitário UNA**. 2004-201: Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>. Acesso em 01 de set. de 2014.
- OLIVEIRA, Ricardo da Cunha. **Docência Masculina Na Educação Infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 01, pp. 80-94 Dezembro de 2018.
- SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.
- SILVA, Peterson Rigato da et al. **Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante. Gênero e raça em discussão**. Jundiaí, SP: Paco Industrial, 2014.
- SOUZA, Mara Isis. **Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais**. Ribeirão Preto – SP: Dissertação de mestrado, USP, 2010.

VELOSO, Carina Sabadi, SILVA Lucy Maria. **Formação e atuação do professor de educação infantil**. UNIVEN 1999.

VENTURINI, Ângela Maria. CNS: retrato da resistência discente. Campinas, SP: XVI ENDIPE, Unicamp, 2012. Livro 2 (24-32).

\_\_\_\_\_. **A feminização na educação infantil: uma questão de gênero**. Revista Científica Digital da FAETEC: EDU. TEC, v1, n1, p.1-15, 2013. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20FEMINIZA%C3%87%C3%83O%20N%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>.>Acesso em: 25 de maio, 2016.

## UM OLHAR CRÍTICO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS

Enerza da Silva Cuiabano<sup>13</sup>

Rosimar Macedo<sup>14</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo enfatizar um olhar crítico as Práticas Pedagógicas o Lúdico nos Anos Iniciais. Refletiremos sobre as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na busca de novos caminhos no campo da ludicidade para adequar-se a um mundo em permanente transformação, utilizando-se de metodologias que contemplem aos anseios das crianças enquanto aprendiz, averiguando como esta proposta contribui para o desenvolvimento do processo de alfabetização na perspectiva da Educação. Neste sentido, procura estabelecer relações sobre as estratégias pedagógicas voltadas para uma alfabetização lúdica. Para tal, adotou-se como metodologia inicial uma revisão de literatura com autores que defendem e contextualizam a ludicidade dentro do espaço escolar como uma ferramenta pedagógica eficaz para o alcance da aprendizagem. Sendo uma pesquisa bibliográfica com abordagem entre os autores pesquisados.

Palavras Chaves; Alfabetização, Lúdico e Práticas Pedagógicas.

### ABSTRACT

This article aims to emphasize A Critical Look at Pedagogical Practices or Play in the Early Years. We will reflect on the pedagogical practices that are being developed in the early years of Elementary School, in the search for new paths in the field of playfulness to adapt to a world in permanent transformation, using methodologies that address the desires of children as an apprentice, ascertaining how this proposal contributes to the development of the literacy process from the perspective of Education. In this sense, it seeks to establish relationships on pedagogical strategies aimed at playful literacy. To this end, a literature review was adopted as an initial methodology with authors who defend and contextualize playfulness within the school space as an effective pedagogical tool for achieving learning. Being a bibliographical research with approach among the researched authors.

KEYWORDS; Literacy, Play and Pedagogical Practices.

---

<sup>13</sup>**Graduação:** Licenciada em Pedagogia – Universidade Do Estado De Mato Grosso. (UNEMAT). **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior e EJA - Faculdade Futura (FACIBA). Educação Especial A E E – Faculdades Integradas de Cuiabá (F I C). [encuiabano@hotmail.com](mailto:encuiabano@hotmail.com).

<sup>14</sup>**Graduação:** Licenciatura Luterana do Brasil (ULBRA). **Pós-graduação:** Educação Infantil com Ênfase no Letramento. Faculdades Integradas De Cuiabá (F I C). [Rosimar@hotmail.com](mailto:Rosimar@hotmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

Falar do Olhar Crítico as Práticas Pedagógicas do Lúdico nos Anos Iniciais em nossa compreensão, requer, antes de qualquer pressuposto ou suposto teórico-metodológico-prático uma maneira de desenvolver importantes brincadeiras lúdicas que possibilite ao aluno vivência e aprendizagem significativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como estamos num processo conjunto de construção de conhecimento. Objetivamos um processo de escolarização de modo lúdico, que estimula a autonomia e promove o desenvolvimento do aluno dentro do contexto integral de ensino-aprendizagem no processo de alfabetização. Pois, além de contribuir e influenciar na formação da criança, o lúdico possibilita o crescimento sadio e harmonioso, isso porque a atividade lúdica estimula diferentes maneiras de interpretação e de contextualização (PIAGET, 1998).

Através da brincadeira, desvela uma dimensão poética própria e supõe um espaço de encontro e jogo entre as palavras, as coisas, o mundo e o ser. A escola também deve promover uma ação educativa em que o conhecimento teórico do educando, possa refletir nas vivências e práticas sociais.

Assumir o jogo do ponto de vista didático implica que ele seja usado em muitos casos para estimular as crianças dentro de ambientes escolares em que aprendem brincando, pois configura-se também como experiência cultural e como experiência ligada à vida. Deste ponto de vista, o lúdico no espaço livre-cotidiano é muito diferente do jogo dentro de um espaço regulado e institucionalizado como a escola. O jogo contribui em várias situações de aprendizagem. As regras e a imaginação promovem a criança além do comportamento habitual. Ele interpreta muitas situações em seu cotidiano, que a partir da fantasia são retrabalhadas criativamente, novas possibilidades e interpretações brilhantes da realidade (MACHADO, 2021)

O elemento que separa um jogo educativo de outro personagem simplesmente é o lúdico como forma de brinquedos educativos, que devem ser desenvolvidos com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novos conhecimentos e, sobretudo, despertar o desenvolvimento da habilidade para o ensino e aprendizagem (SANTOS, 2020).

Portanto, esperamos que o professor coloque seu olhar sobre a importância de inserir o lúdico nos trabalhos pedagógicos em sala de aula na certeza de estarem

possibilitando ao aprendiz uma aprendizagem divertida e prazerosa, tornando de certa forma um conhecimento eficaz ao ano/série que atua. Embora ainda convivemos em muitos lugares com uma divisão de tarefas na qual um profissional habilitado coordena as atividades que ele chama de "pedagógico". O objetivo deste estudo consiste em enfatizar um olhar crítico as Práticas Pedagógicas o Lúdico nos Anos Iniciais.

## **2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ATIVIDADE LÚDICA.**

O lúdico é uma das estratégias didática pedagógica que pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem, possível de ser inserido no planejamento do educador, pode proporcionar ao aluno, aulas dinâmicas, possibilitando a interação, estimulando-o a ser pensador, questionador e não um repetidor de informações. Nesse sentido é preciso levar em consideração que a criança é um artista, cabe ao educador abrir caminhos capazes de lançar um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas na busca de novos caminhos no campo da ludicidade para adequar-se a um mundo em permanente transformação, utilizando-se de metodologias que contemplem aos anseios das crianças enquanto aprendiz.

O lúdico segundo Serrano (2018), é uma dimensão do desenvolvimento humano que promove o desenvolvimento psicossocial, a aquisição de conhecimentos, a conformação da personalidade, ou seja, engloba um leque de atividades em que se cruzam prazer, atividade criativa e conhecimento. Segundo o autor:

[...] O lúdico é antes uma condição, uma predisposição do ser diante da vida, diante do cotidiano. É uma forma de estar na vida e de se relacionar com ela naqueles espaços cotidianos em que ocorre a fruição, acompanhada do relaxamento produzido pelas atividades simbólicas e imaginárias com brincadeiras. A brincadeira e uma série de atividades ocorrem quando interagimos com os outros, sem recompensa maior do que a gratidão que esses eventos produzem (SERRANO, 2018, p. 42).

Como discorre o autor, o lúdico é uma forma de viver o cotidiano, ou seja, sentir prazer e valorizar o que acontece, percebendo-o como um ato de satisfação física, espiritual ou mental. A atividade lúdica promove o desenvolvimento de habilidades, relacionamentos e senso de humor nas pessoas.

Conforme Piaget (1973), a prática pedagógica propicia desenvolvimento sociocognitivo. A criança amplia ideias e é convidada a argumentar sobre suas representações simbólicas considerando a arte e a criatividade. Assim, o professor pode

usar sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes jogos e brincadeiras, juntamente com as crianças. É possível revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar o próprio processo de ensino.

Estudos realizados ao longo da história da Psicologia e da Educação, têm mostrado a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, estudiosos como Leontiev (1988) e Piaget (1990), enfatizaram o papel que as brincadeiras infantis têm para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e moral das crianças. Por meio das brincadeiras, as crianças ganham autonomia e ingressam no mundo adulto. Nesse sentido, para que as diferentes propostas pedagógicas e as atividades selecionadas por seu potencial de mediação de aprendizagem e desenvolvimento sejam realizadas, é preciso pensar na organização de ambientes que apoiem as ricas experiências de convivência e aprendizagem das crianças.

Um instrumento valioso para o trabalho do professor é a observação do brincar infantil, voltada para compreensão das interações das crianças e para o reconhecimento de suas competências:

[...] uma vez que a direção do jogo é dada pelas crianças, o professor pode participar mais ativamente oferecendo-se como coparticipante, estimulando-as a fazer aquilo a que se propuseram, a interagir de modo construtivo, dando tempo para que resolvam os problemas ou ultrapassem os desafios que encontram. A creche ou a escola podem se tornar locais privilegiados para as crianças explorarem formas de produzir (BRASIL, 2001, p. 34).

Na sua interação com as crianças, o professor pode ter como balizas dois movimentos: o de desvelar e o de ampliar ações que em conjunto podem transformar as crianças e a si próprio como professor, sujeito sensível, envolvido no processo de criação das crianças e criador de sua prática docente (SALTINI, 2008, p. 100).

A prática pedagógica pautada em situação lúdica pode levar os alunos a vivenciarem momentos de descontração, promovendo assim, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor e linguístico do educando. O lúdico na prática pedagógica, além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilita o crescimento sadio e harmonioso, isso porque a atividade lúdica estimula diferentes maneiras de interpretação e de contextualização (PIAGET, 1998).

Diante de todo o pluralismo encontrado nas escolas, há de se considerar a

necessidade de práticas pedagógicas diferentes e lúdicas, que prendam a atenção dos educandos, principalmente dos alunos dos anos iniciais e da educação infantil, que são o segmento que servirá de pilar para o contínuo processo educacional. De acordo com Vygotsky (1984), o ato de brincar possui um papel de grande relevância na constituição do pensamento infantil. Para este teórico é brincando e jogando, que a criança desenvolve seu campo cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, além de possibilitar mecanismos para entrar em uma relação com eventos, pessoas, coisas e símbolos.

### **2.1. O Recurso Pedagógico e a modalidade de atividades Lúdicas.**

Entende-se que a atividade lúdica é uma essência de caráter prazeroso que permeiam no cotidiano de muitas crianças. Os jogos as brincadeiras, os brinquedos pedagógicos enquanto atividade lúdica acompanham o desenvolvimento da civilização humana. Os jogos aparecem como os primeiros exercícios sensório motor simples ou combinações de ação com ou sem finalidade aparente.

O lúdico conforme Oliveira (2019), tem o poder de motivar os alunos, tornar o aprendizado mais interessante, facilitar a compreensão do conteúdo e das informações apresentadas e exercer influência no processo de aprendizagem. Quando a criança joga muitas situações em seu cotidiano transforma, por meio da combinação de experiências passadas e novas possibilidades de interpretação e reprodução da realidade, de acordo com seus gostos, necessidades, desejos e paixões, a criança está construindo conhecimento e, conseqüentemente, alcançando o aprendizado. Essas ações são fundamentais para a atividade criativa do homem.

Cunha (2019) reconhece que a criança aprende a viver, experimentar, fazer descobertas e agir, pois, nesta fase trata-se de jogos, brinquedos e pessoas. Daí a importância do brincar na escola como instrumento para garantir que a criança explore objetos e situações e desenvolva representações mentais sobre o significado dos conteúdos, facilitando sua compreensão. Porque acreditando na sua capacidade, ela se envolverá e participará com maior participação e comprometimento na construção do conhecimento.

Weiss (2017), afirma que a atividade lúdica na aprendizagem, mas deve ser elaborada levando em consideração algumas observações como: propor tarefas que sejam

adequadas ao nível de desenvolvimento da criança e transformar o ambiente em uma zona agradável e bem descontrainda. Visto que a alegria neste contexto não pode ser vista apenas como entretenimento, ou jogo por jogo, mas como uma metodologia para trabalhar com o promotor da finalidade educativa da aprendizagem significativa.

De acordo com Machado (2021), a alegria é muito eficaz na construção do desenvolvimento da criança, pois o jogo gera um espaço para pensar, e com ele avança no raciocínio, a mente se desenvolve, estabelece contatos sociais, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimento e criatividade. As interações através dos jogos criam oportunidades em prol da superação do egoísmo, o que é natural em cada criança, desenvolvendo a solidariedade e a socialização.

Através do lúdico, a criança resolve problemas, desenvolve linguagem e suas relações pessoais. Brincando, desencadeia o seu próprio desenvolvimento, construindo e adaptando-se às mais diversas formas de conhecimento. Vygotsky (1984) sustenta que a atividade educativa deve estimular a criação espontânea da criança, expressa em suas diferentes linguagens, mas que, também, requer uma ação mediadora do professor através de uma intervenção pedagógica precisa, a fim de possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas de seus alunos:

[...] com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (OLIVEIRA, 1998, p. 64).

Diante dessa vertente é importante que aconteça a socialização de atividades lúdicas entre os alunos, de modo que provoque o interesse e satisfação como um todo no desenvolvimento de si mesmo sobre as ações estabelecidas. Ou seja, a criança quando juntas explora o espaço ao seu redor, conquista experiências novas e consegue descobrir brincando o equilíbrio inesquecível para manifestar o prazer de aprender. A escola deve promover uma ação educativa em que o conhecimento teórico do educando, possa refletir nas vivências e práticas sociais.

O desenvolvimento da capacidade de brincar na Teoria Histórica – Cultural apresenta três aspectos que são essenciais sobre a origem do lúdico: as Inter-relações entre as modalidades em função do nosso campo de estudo, dos jogos de regras e a

importância da mediação nesses processos. Conforme Vygotsky (1991), o uso do brinquedo enquanto recurso pedagógico exerce uma influência muito grande no desenvolvimento de uma criança.

Conforme Vygotsky (1991), o pensamento, a imaginação de uma criança estão separados dos objetos, isso porque a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira pode tornar-se - se um boneco e um cabo de vassoura um cavalo. Ao brincar, a criança, utiliza os elementos mais significativos para ela no momento, sejam: afetivos, emocionais, sejam sociais. A ação intencional do educador (a) deve estar voltada para os objetivos pedagógicos do brincar, uma vez que, do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada meio para desenvolver o pensamento abstrato.

É preciso também levar em conta a faixa de idade em suas especificidades, isso porque, a infância conta com a natureza própria do brincar, como meio para adquirir a aprendizagem de maneira espontânea e prazerosa, o que denominamos de brincar social e espontâneo. Através da brincadeira, desvela uma dimensão poética própria e supõe um espaço de encontro e jogo entre as palavras, as coisas, o mundo e o ser. Na roda, na ciranda, no parque, na casinha de boneca, nos filmes e nas histórias, a metáfora vive, realiza e revela novas formas de brincar, reinventa outros significados no jogar, no correr, no pular amarelinha, no brinquedo de casinha em que a criança transcende o “eu”, o ser, o estar e o sentir no embalo do prazer de brincar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse estudo houve a compreensão de que, o trabalho de pesquisa bibliográfico procura fornecer subsídios para a prática do educador, na interação do lúdico as demais disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabendo que isso não se dá de forma direta e simples. Em contrário, requer elaboração do educador, buscando com que esse reflita teoricamente sobre os pressupostos antes de utilizá-los na sala de aula.

Nesse contexto, a pretensão foi contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno através do imaginário nas modalidades educativas. Assim, é importante que o educador seja um grande renovador ao trabalhar com os discentes visando aos seus aperfeiçoamentos integrais de conhecimentos e habilidades, e,

principalmente, fazendo crer em suas capacidades criativas.

Portanto, as atividades pedagógicas e lúdicas contribuem de forma direta ou indireta para a construção da autonomia, da identidade e da socialização, são excelentes instrumentos para o desenvolvimento integral da criança. Promovendo assim, o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor e linguístico do educando. Vale lembrar que estas orientações não representam um modelo fechado que define um padrão único de intervenção. Pelo contrário, são indicações e sugestões para subsidiar a reflexão e a prática do professor. Por fim, esperamos que as teorias aqui apresentadas haja provocações, devidas e questionamentos lúdico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

LEONTIEV, Alexis et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Scipione, 1988.

MACHADO, Mariana et al. **Elaboração de um jogo didático de biofísica como ferramenta de aprendizado e motivação para acadêmicos do curso de medicina**. Revista Brasileira de Ensino de Física [online]. 2021, v. 43 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0101>>. ISSN 1806-9126. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0101>. Acesso, 2022.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. São Paulo: Atlas, 1998.

OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Available from SciELO Books, 2019.

PIAGE,Gean. **Para onde vai a educação?** Rio de janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SALTINI, Cláudio J. P. (Cláudio Joao Paulo). **Afetividade e inteligência**. 5ª Ed. - Riode Janeiro: Wak Ed., 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-conta na Educação Infantil.** In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2020

SERRANO, Elsie A. P. **Proposições sobre a Categoria Zona de Desenvolvimento Proximal na Educação Infantil.** Relatório de pesquisa de pós-doutorado apresentado ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – São Carlos: DTPP/UFSCar, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atalia Bicudo Dornela dos Reis<sup>15</sup>

Camila Silva de Rezende<sup>16</sup>

Ione Conceição Soares<sup>17</sup>

Solange de Azevedo Carrera Oliveira<sup>18</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar sobre o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva, entender sobre o processo histórico da deficiência, através dos documentos legais, entre eles, a Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre as condições de acesso e permanência na escola. O entendimento dessa e demais literaturas contribuem para a reflexão sobre a importância da Educação Especial, a necessidade da inclusão e a evolução no contexto educacional. Nesse sentido, sabe-se que é fundamental um olhar diferenciado para a modalidade da Educação Especial, bem como a qualificação, a formação continuada dos profissionais da educação, pois ainda se percebe o despreparo, o desconhecimento sobre as deficiências e, portanto, assim propiciar a quebra de paradigmas e o reconhecimento e a aceitação das diferenças, mudando as práticas escolares. Dessa forma, percebe-se também que é essencial a adequação do ambiente escolar para o atendimento desse alunado, enxergando as reais necessidades para que dessa forma possa permitir uma educação de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Especial. Ensino/Aprendizagem.

### ABSTRACT

This article aims to address the teaching-learning process from the perspective of Inclusive Education, to understand the historical process of disability, through legal documents, including the Federal Constitution of 1988, which provides for the conditions of access and permanence in school. . The understanding of this and other literatures contribute to the reflection on the importance of Special Education, the need for inclusion and the evolution in the educational context. In this sense, it is known that it is essential to have a differentiated look at the modality of Special Education, as well as the qualification, the continuous training of education professionals, because it is still possible to perceive the lack of preparation, the lack of knowledge about the deficiencies and, therefore, to provide breaking paradigms and recognizing and accepting differences, changing school practices. In this way, it is also clear that it is essential to

---

**1. Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNITINS/ Faculdade Estadual de Tocantins; **Pós-graduação:** Educação Infantil, UNITINS/ Faculdade Estadual de Tocantins.

**2. Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIVAG/ Centro Universitário de Várzea Grande; **Pós-graduação:** em Libras e Educação Inclusiva, IFMT / Instituto Federal do Mato Grosso; **Pós-graduação:** em AEE – Atendimento Educacional Especializado – Faculdade Poliinsino.

<sup>17</sup>**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIJALES/ Centro Universitário de Jales; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Especial, INVEST/ Faculdade de Ciência e Tecnologia.

**4. Graduação:** Pedagogia com Habilitação em Supervisão e Docência- ICE – Instituto Cuiabano de Educação; **Pós-graduação:** em PROEJA ( IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso); **Pós-graduação:** em Gestão Pública; **Pós-graduação:** o em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde. PROEJA (UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso).

adapt the school environment to serve these students, seeing the real needs so that in this way it can allow a quality education for all.

Keywords: Inclusive Education. Special education. Teaching/Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo será abordado sobre o contexto histórico da deficiência. Portanto, sabemos que na antiguidade, as pessoas com deficiência eram excluídas, punidas, considerada muitas vezes, endemoniadas, mas em meados do século XVII, a concepção sobre as pessoas com deficiência começa a mudar, iniciando-se o processo de valorização e respeito as diferenças. E pensando nesses sujeitos marginalizados, surgem documentos legais para atender os seus direitos.

No segundo momento abordaremos sobre o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva.

[...] A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula. A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino. (MANTOAN, 2004, p. 40)

Dessa forma, a escola deve repensar seus planos e projetos voltados para a valorização das diferenças, aceitando o desafio em atuar diante da diversidade. E assim, pensando na inclusão, conseqüentemente haverá a quebra de paradigmas e uma aprendizagem significativa para todos.

No terceiro momento falaremos sobre a relevância da formação continuada dos profissionais da educação e a adequação do ambiente escolar no atendimento dos alunos. Sabemos da necessidade de se ter um ambiente que pensa, repensa as especificidades, as diferenças e que busca a adequação no atendimento, no envolvimento de todos no processo educativo. A melhoria é contínua, as mudanças acontecem a todo momento e a escola, os professores devem se preparar para os desafios frente a diversidade

## 2. CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A DEFICIÊNCIA

Diante das mudanças ocorridas na sociedade, entendemos o processo histórico, devido a vários documentos existentes.

[...] O primeiro deles é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, acordada em 1948. No seguimento, encontramos a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975), entre outros. (KASSAR, 2007. p. 57).

Os documentos legais contribuíram para a mudança do cenário existente na época, pois sabemos que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, segregadas tanto no âmbito familiar, educacional, sendo consideradas incapazes. Diante das situações enfrentadas pelas pessoas com deficiência, surgiu o conceito de institucionalização, sendo instituições ou escolas especiais criadas para abrigar as pessoas com deficiência, mas o objetivo era mantê-las distantes da sociedade e de suas famílias. Ao longo do período, ocorreu o fracasso dessas instituições, pois não tinham o intuito educacional, eram como depósito de pessoas.

[...] Poder-se-ia dizer que a luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das brechas criadas pelas contradições do sistema sociopolítico-econômico vigente (o qual defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional) para avançar na direção de sua integração na sociedade. (ARANHA, 2001)

Dessa forma, iniciou a necessidade de inserir as pessoas com deficiência na sociedade, permitindo condições de vida mais próxima da normal, surgindo o conceito de integração.

[...] Embora se possa encontrar muitos equívocos devidos à insuficiente compreensão do conceito, contextualizado em seu processo histórico de construção, a grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no “aprontamento” do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. (ARANHA, 2001)

Compreendendo essa definição, na inclusão, o sujeito deficiente deve ter o tratamento necessário para o seu desenvolvimento como cidadão e a sociedade deve garantir o seu acesso, através de adaptações, usufruindo de tudo o que é oferecido. Diante do conceito de inclusão, temos na Declaração dos Direitos Humanos que as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sendo assim, incluindo também o direito

a educação pública, gratuita e de qualidade a todas as pessoas, entre elas, a pessoa com deficiência.

Nesse sentido, entendemos o papel fundamental dessas documentações na obtenção dos direitos das pessoas com deficiência e se estendendo para todo o mundo. No Brasil, podemos citar alguns, como a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais, a LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que dedica à educação especial nos artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V.

### **2.1. O Processo Ensino-Aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva.**

A educação é algo abrangente, ocorre no âmbito familiar, social, no trabalho e é um dever de todos, conforme consta na LDB 9394/96, título 2, artigo 2º “ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade e pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo assim, entende-se a importância da educação para o ser humano, pois sabemos que ela é um direito fundamental e através dela, é garantido o desenvolvimento social, econômico e cultural. Diante dessa afirmativa, sabemos que é assegurado a todos o acesso à educação, segundo a LDB 9394/96, título 3, artigo 5º “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”.

Dessa forma, deve-se buscar uma educação para todos, sem distinção de gênero, raça, cor. Por outro lado, sem conhecimento, informação não se assegura o cumprimento dos direitos garantidos pela legislação como cidadão e a educação sem qualidade também não contribuirá para essa formação.

Nesse sentido, se vê a importância do processo ensino-aprendizagem, o papel do professor e aluno nessa execução, a formação do cidadão, tornando-o capaz para enfrentar os desafios do mundo. No passado, se tinha uma aprendizagem passiva, ou seja, exclusivamente decoreba, repetição, memorização e não havia a reflexão do assunto

abordado, sendo assim, o professor o único detentor do conhecimento. Para tanto, percebeu que a realidade era outra e alguns pensadores, educadores refletiram sobre o processo de ensino, como Pestalozzi, Vygotsky, John Dewey, pois eles não só defendiam como também aplicaram as práticas educativas, e vendo a necessidade de expandir para toda a classe social.

No entanto, o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva se amplia para atender a todos os alunos no ensino regular, percebendo o sujeito e as suas singularidades e a necessidade de a escola repensar em um novo paradigma, o qual se torna um processo desafiador.

Segundo Ferreira (2007) “Ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, não apenas alterando os rótulos com os quais caracterizam as suas identidades, mas ressignificando o “outro” no fazer pedagógico”.

Entende-se a necessidade de se repensar as ações com estratégias, adaptações e envolver a todos no processo educativo.

Conforme Kassar (2007) “A política pública é uma forma de articulação entre o Estado e a sociedade”. É necessário a participação de todos na educação, principalmente nos dias atuais em que muito se fala em inclusão, mas ainda pouco se faz, para tanto, necessitando de políticas públicas para preencher essas lacunas, não buscar apenas a inserção, mas sim a inclusão.

## **2.2. A formação continuada e a adequação do ambiente escolar na perspectiva da Educação Inclusiva**

Frisamos a importância da Educação Inclusiva, no sentido de que professores e alunos aprendem a respeitar as diferenças e entende-se que a inclusão vai além de ambientes adaptados.

[...] Os valores formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Ações, práticas e políticas podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais. Não podemos fazer a coisa certa na educação sem a compreensão, em algum ponto, dos valores a partir dos quais nossas ações se

originam. O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos. (AINSCOW, 2009 p. 19)

No entanto, percebemos a relevância de uma abordagem diferenciada no atendimento dos alunos com deficiência, considerando os valores fundamentais para o cidadão, como o respeito, a empatia. As ações são antes atribuídas de acordo com os valores e assim são desenvolvidas e a formação profissional possibilita um conhecimento aprofundado da temática a ser abordada, pois ainda se percebe o despreparo dos professores no atendimento dos alunos com deficiência.

[...] Nesse sentido fica patente o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade, e este é um aspecto que se destaca nessa trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores. (FERREIRA, 2007, p. 37)

Desse modo, percebemos a necessidade de uma política para o desenvolvimento do profissional atuante na educação especial, pois não há o devido preparo na formação inicial. Também entendemos a necessidade de uma escola pública de qualidade que propicie um atendimento humanizado considerando as necessidades e especificidades de cada indivíduo e salas de recursos. O que se observa é que as instituições atribuem a responsabilidade exclusiva do professor em realizar as adequações no atendimento ao aluno especial.

No entanto, é fundamental adaptação curricular atendendo a especificidade do aluno, bem como o convívio com as diferenças. Evidenciamos que para estabelecer o processo inclusivo é necessário a participação de todos, sociedade, escola, família, Estado, compreendendo a valorização e o respeito ao indivíduo como cidadão de direitos e deveres.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos argumentos expostos nesse artigo, entende-se a importância de uma escola inclusiva e de qualidade para todos. Conforme Kassir (2007) “A educação hoje é um direito do homem, construção e conquista humana, e deve levar à efetivação de uma vida com qualidade para todas as pessoas”.

Diante disso, vimos a necessidade de compreender o processo histórico da deficiência até os dias atuais, analisando, estudando os documentos legais que propiciaram a aquisição dos direitos, as mudanças de paradigmas, o respeito as diferenças, mesmo ainda a labuta persistir para essa garantia. E como demonstrado, a inclusão é necessária para atender a todos, portanto, repensar as metodologias e as práticas pedagógicas no ambiente educacional.

Portanto, são fundamentais a parceria da família, escola, gestores governamentais para atuarem na garantia dos direitos de todo cidadão.

## REFERÊNCIAS

FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Debora. (orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p.19

GOES, Maria Cecilia Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (coleção educação contemporânea), p.39.

GOES, Maria Cecilia Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (coleção educação contemporânea), p.37, 38.

GOES, Maria Cecilia Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (coleção educação contemporânea), p.57.

GOES, Maria Cecilia Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (coleção educação contemporânea), p.65.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Brasília, DF. Seminário sobre direito da educação, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Título II. Artigo 2º. **Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Título III. Artigo 5º. **Do Direito à Educação e do Dever de Educar**.

## INTERAÇÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR: PARADIGMAS E POSSIBILIDADES.

Hélia Rocha de Souza<sup>19</sup>  
José Batista Mota Neto<sup>20</sup>  
Michele Barbosa Monteiro<sup>21</sup>  
Cislene Moura Silva<sup>22</sup>

### RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, déficits no desempenho comportamental, comunicação e interação social, padrões comportamentais repetitivos e estereotipados e, possivelmente, interesses e atividades limitados. Buscando compreender como ocorrem as interações entre alunos com autismo em ambientes escolares, este estudo teve como objetivo analisar a literatura sobre o tema para auxiliar na compreensão dos fatores que orientam a inclusão e a exclusão no processo educacional dessas crianças. Para confirmar isso, buscamos compreender um pouco da história do autismo a partir das perspectivas clínicas de Eugen Bleuler e Leo Kanner, desde seus primeiros estudos até os estudos modernos. Compreender o comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também é foco deste estudo, ao analisar a literatura de diversos autores que destacaram o impacto do contexto social na vida com autismo, e a mediação das famílias no efeito do autismo. Para os indivíduos que apresentam o TEA, o diálogo entre todos os envolvidos torna-se fundamental no processo de adaptação da criança ao espaço escolar, encarando a família, a escola, os especialistas e as redes educacionais como saberes que se busca desenvolver no ensino infantil e campos educacionais. Utilizando técnicas de pesquisa bibliográfica, foi realizada uma análise da legislação pertinente ao tema para subsidiar as políticas públicas já decretadas e outras que precisam ser implementadas com urgência.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Autismo. Escola. Interação. Políticas Públicas.

### ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by atypical development, deficits in behavioral performance, communication and social interaction, repetitive and stereotyped behavioral patterns, and possibly limited interests and activities. Seeking to understand how interactions between students with

---

**1. Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio-ULBRA-STM/PA; **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino de Artes-Uninter/STM-PA. h\_elia.rocha@hotmail.com

**2. Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio- ULBRA-STM/Pa. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Faculdade Metropolitana- SP. **Pós-graduação:** em Educação Inclusiva. Faculdade Metropolitana-SP.

**3. Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia - UFPA e Licenciatura Plena em História - Concluinte - UFOPA. **Pós-graduação:** Organização do Trabalho Pedagógico – UNINTER.

**4. Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia- UFMT-MT; **Pós-graduação:** Psicopedagogia-Faculdade Afirmativo- MT.

autism occur in school environments, this study aimed to analyze the literature on the subject to help understand the factors that guide inclusion and exclusion in the educational process of these children. To confirm this, we seek to understand a little of the history of autism from the clinical perspectives of Eugen Bleuler and Leo Kanner, from their early studies to modern studies. Understanding the behavior of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is also the focus of this study, when analyzing the literature of several authors who highlighted the impact of the social context on life with autism, and the mediation of families in the effect of autism. For individuals who have ASD, dialogue between all those involved becomes fundamental in the process of adapting the child to the school space, facing the family, the school, specialists and educational networks as knowledge that is sought to be developed in early childhood education. . and educational fields. Using bibliographic research techniques, an analysis of the legislation relevant to the subject was carried out to subsidize public policies already enacted and others that need to be implemented urgently.

**KEYWORDS:** Learning. Autism. School. Interaction. Public policy.

## 1 INTRODUÇÃO

Muito se tem falado sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais na esfera social, principalmente nos ambientes escolares, tanto que nas últimas décadas esses direitos foram garantidos em diversos documentos legais que institucionalizam a verdadeira igualdade de direitos e deveres, de forma e abordagem igualitária.

Algumas literaturas enfatizam a valorização das diferenças proporcionando assim um espaço escolar adequado para crianças com autismo, ou quaisquer outras crianças com necessidades educacionais especiais, e bem como a linguagem que está intimamente relacionada à permanência dos alunos nas instituições. Portanto, é fundamental que diretores, professores e todo corpo da escola compreendam as particularidades dos alunos com autismo e busquem métodos eficazes de acompanhamento.

Por muitas vezes a inclusão escolar não é compreendida porque exige mudança nas escolas, mas sem mudança não há garantia de aceitação igualitária de todos os alunos, possibilitando que eles progridam academicamente, de acordo com a potencialidade de cada indivíduo, sem diferenciação ou desmembrar espaços educativos para alunos autistas ou com outras necessidades especiais.

Com base nessas hipóteses, este trabalho também visa destacar um breve histórico do conceito de autismo no Brasil e no mundo, destacando o trabalho clínico de Eugen Bleuler e Leo Kanner, que será fundamental para a futura identificação do

TEA como nós os conhecemos (Transtorno do Espectro Autista). Compreender as barreiras das comunidades escolares para entender como as instituições devem saber trabalhar e incorporar o autismo ao tema, orientando sua prática por meio de legislações globais e específicas, também fará parte desta pesquisa.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo compreender como autores e especialistas da área abordam a inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar, e tentar compreender como as crianças com autismo interagem com o ambiente escolar para beneficiar o desenvolvimento de sua cognição.

O tema justifica-se por seu grande valor para a sociedade como um todo, buscando entender como ocorrem as interações entre alunos com autismo em um ambiente de ensino. Busca-se uma análise da literatura relacionada ao tema para ajudar a compreender os princípios que orientam ambos, fatores que excluam essas crianças do processo educacional. E aprender como a educação sistemática e inclusiva confronta paradóxicos e paradigmas do tema e busca estratégias para minimizar os impactos negativos no desenvolvimento de crianças com autismo.

Para dar suporte a esta pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica qualitativa com aportes teóricos a partir de uma ampla discussão sobre o tema, abordando aspectos importantes da inclusão social, a fim de destacar algumas das questões enfrentadas pelo campo social, a prática da inclusão e buscando compreender a relação entre TEA e seus aspectos inerentes.

A pesquisa apresentada será dividida em quatro capítulos, sendo que o primeiro capítulo aborda um breve histórico do autismo recorrendo a autores clássicos para fundamentar as primeiras pesquisas sobre o tema. O segundo capítulo abordará como se encontra o cenário nos dias de hoje sobre o TEA – Transtorno do Espectro Autista e quais paradigmas que perpassam na sociedade atualmente. O terceiro capítulo mostra as legislações vigentes acerca da defesa dos direitos dos indivíduos com TEA, analisando as muitas variadas possibilidades de inclusão mediante às leis. E por fim, o quarto capítulo tratará sobre os desafios, paradigmas e possibilidades da inclusão de crianças na escola, considerando suas limitações e o cenário atual da educação.

## 2. BREVE HISTÓRICO DO AUTISMO NA SOCIEDADE

Etimologicamente, a palavra autismo deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. O termo foi mencionado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1908, pioneiro no estudo da esquizofrenia. Os estudos de Bleuler foram fortemente influenciados por Sigmund Freud, que iniciou seus estudos médicos em sua cidade natal de Zurique, na Áustria, na qual recebeu a teoria dos quatro "As" de Bleuler em seu campo de estudo: ambivalência, associação frouxa de ideias, alterações de afeto e autismo. Este último refere-se a uma característica dos esquizofrênicos que se fecham em seu próprio mundo para se distanciar do mundo social.

Logo após o estudo de Bleuler, o psiquiatra austríaco Leo Kanner descreveu 11 casos de meninos e meninas em 1943 que apresentavam sintomas de isolamento social, problemas de comunicação e movimentos repetitivos, além de certos estereótipos, desde então, uma breve descrição do autismo fechado como o entendemos hoje. “Faz referência a um sujeito retraído que evita qualquer contato com o mundo exterior e que pode chegar inclusive ao mutismo” (ROUDINESCO; PLON, 1944, p. 57). Os estudos clínicos de Kanner possibilitaram o avanço das pesquisas de outros pesquisadores, que continuam empenhados em buscar mais informações sobre causas e tratamentos.

Existem várias observações que sugerem que a criança já tem autismo devido ao início precoce do transtorno, mas essa afirmação muda a partir do momento do contato com a família das crianças, com coisas mais profundas e cruciais. Por vezes a família dessas crianças desenvolve uma relação, criando uma distância emocional entre os dois que fomenta uma hostilidade inconsciente que se reflete em sua relação com seu meio social superior.

Na década de 1960, várias publicações enfatizavam a busca da terapia psicanalítica, na qual as crianças eram submetidas a uma série de tratamentos, e muitas famílias vendiam seus próprios bens materiais para pagar custos altíssimos de tratamento, com o objetivo de corrigir a chamada paternidade errônea, ou seja, o erro na criação dos seus filhos.

Foi somente após a década de 1980 que essas teorias começaram a enfrentar novas pesquisas porque ficaram aquém das expectativas de acadêmicos e pais. Com o advento de novas ferramentas tecnológicas, como máquinas de tomografia e ressonância magnética, ficou mais fácil analisar o cérebro em detalhes, possibilitando estudos mais eficientes baseados em dados clínicos válidos.

Desde então, o conceito de autismo tem sido discutido a partir de diversas perspectivas teóricas, com foco na distinção entre autismo, esquizofrenia e psicose infantil. Esses estudos permitem reexaminar a base genética do autismo infantil, enfatizando a necessidade de avaliar as alterações linguísticas e perceptivas presentes nesses sujeitos, sugerindo que muitas dessas manifestações podem ser explicadas por falhas perceptivas e cognitivas.

A hipótese de que há uma deficiência cognitiva justifica os problemas de interação social e comunicação que existem em indivíduos com autismo, um tema levantado por muitos autores que propuseram estudar a teoria da mente como forma de compreender os preconceitos sociais em bebês com autismo. Pesquisas diagnosticaram que indivíduos propensos têm dificuldade e/ou mesmo incapacidade de compreender, pretender e reconhecer a atribuição emocional.

Para Lima (2007 apud BRASIL, 2013):

[...] Para a Teoria da Mente, por exemplo, as pessoas com autismo teriam dificuldades importantes nas capacidades de metarrepresentação e metacognição, ou seja, de imaginar e interpretar os estados mentais de terceiros, e também os próprios. Assim, colocar-se “no lugar do outro” e interagir socialmente a partir da decodificação dos sinais verbais e não-verbais que o parceiro emite seria tarefa quase impossível para uma pessoa com autismo (LIMA, apud BRASIL, 2013, p. 28).

## **2.1. Cenário do espectro autista nos dias de hoje: compreendendo o transtorno**

Estudos e pesquisas atuais sobre o TEA - Transtorno do Espectro Autista visam entender se existem fatores genéticos ou fisiológicos que contribuem para o autismo, tanto que tem havido várias tentativas de explicar o transtorno nas mais diversas áreas do conhecimento, restando apenas suposições. Esses estudos afirmam que a maioria das crianças diagnosticadas com TEA tem rostos normais, que suas expressões sérias podem transmitir visões distorcidas de inteligência extrema e que, mesmo com

estruturas faciais relativamente normais, sempre há uma falta de expressão emocional ao longo do desenvolvimento da criança.

A causa do autismo em crianças pode estar relacionada a modelos neuroanatômicos alterados, quase exclusivamente masculinos. Isso pode ser devido à falta de altos níveis do hormônio testosterona durante o período pré-natal em pessoas com autismo. Os autores relatam diferenças entre os cérebros feminino e masculino: enquanto os primeiros possuem altas habilidades de empatia que correspondem emocionalmente às relações psicológicas com os outros, os homens reforçam o autismo respondendo sistematicamente às necessidades sociais através do comportamento analítico dos argumentos apresentados pelo paciente na época, olhando para a função cerebral a partir de um perfil sistemático:

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013 apud ZANON et al, 2014, p.25).

O autismo nem sempre está associado à deficiência intelectual, pois às vezes ocorre em crianças classificadas como intelectualmente normais. As habilidades de linguagem são mais intensas quando há algum tipo de déficit, e essas crianças muitas vezes são capazes de realizar com sucesso tarefas que exigem atividades mecânicas ou de memória com a mesma eficiência em tarefas que exigem ordenação, significado, conceituação ou abstração.

Silva (2012) apontou que o autismo é um dos fatores de origem e desenvolvimento, respaldado pela neurociência, onde mostram pesquisas:

[...] que indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema. (SILVA, 2012, p. 41)

Compreender as características das pessoas com autismo é um desafio que não pode ser fator de exclusão profissional, educacional e pessoal. Há necessidade de compreender, monitorar e lutar por condições que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, pois o transtorno tenta se concentrar em expandir novos

horizontes, buscar novas possibilidades intelectuais e compreender as pessoas com autismo para novas opções de desenvolvimento.

Para diagnosticar o TEA, ele precisa ser avaliado por uma equipe multidisciplinar, o que é um trabalho complexo, pois não há exames clínicos como o de sangue para identificar a doença. Peterson e Wainer (2011) dizem:

[...] para identificar os critérios diagnósticos para o autismo é preciso possuir experiência e especialização, pois eles apresentam um alto grau de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem variadas (PETERSEN E WAINER, 2011, p. 87).

Esse processo diagnóstico é baseado nas áreas de interação social, comunicação verbal e comportamento limitados da criança. Petersen e Wainer (2011) acrescentam ainda:

[...] A avaliação diagnóstica de crianças com suspeita de autismo deve compreender uma observação dos comportamentos desviantes em comparação com aqueles presentes no curso normal do desenvolvimento infantil, em especial nas dimensões de orientação e comunicação social, e não ser apenas uma checagem da presença ou ausência de sintomas (PETERSEN E WAINER, 2011, p. 87).

## **2.2. Legislação acerca do TEA – Transtorno Do Espectro Autista**

A partir da compreensão das características do TEA, é necessário compreender a legislação nacional que fundamenta todos os direitos e obrigações do Estado e da família em relação a esses sujeitos. O direito à educação gratuita é um exercício de cidadania, direito de todas as pessoas, conforme estabelecido na Constituição Federal Brasileira de 1988, e seus direitos também são protegidos por decreto, independentemente das condições físicas, morais, psicológicas, econômicas ou sociais. Decreto este de nº 6.094. /2007 de usufruir de espaços de educação municipal, estadual e federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - Lei nº 9393/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNECBB Nº 2, de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 13.146/15 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Lei de Amparo à Pessoa com Autismo – Lei

nº 12.764/12 são exemplos de documentos legais que norteiam a execução dos planos e objetivos voltados às pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil.

Nesse sentido, nos deparamos com a realidade atual das escolas conduzindo o processo educativo de forma precária, com ferramentas insuficientes para garantir essa inclusão. No foco legal de estabelecer diretrizes e exigir das escolas um desempenho incompatível com subsídios estatais, esquecem-se da imagem do professor como agente originário da tarefa, seja na educação especial ou geral, pois caberá aos diversos alunos a disseminação de métodos e estratégias que funcionam para ensinar nossos autistas que cada necessidade deve ser priorizada.

Em 2012, foi promulgada a Lei Berenice Piana nº 12.764, de 27 de setembro, que institui uma política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtornos do espectro autista. A lei reconhece o autismo como deficiência e discute a importância das pessoas com autismo na sociedade brasileira. Desde então, os autistas passaram a ser vistos com mais clareza, no artigo 3º de sua lei, afirmando seu direito de ser autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 12.764/12).

Em 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146/15, que apoia as ações inclusivas. A lei conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), visa garantir a promoção da igualdade e o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência, e o artigo 28 obriga o Estado a criar, assegurar, desenvolver, planejar, incentivar, avaliar e incluir questões relacionadas às práticas. Diante do exposto, esta lei defende:

- [...] II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...]

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 13.146/15).

Com base no que é revelado na lei, acredita-se que as melhorias visam prioritariamente desenvolver pesquisas, buscar novos métodos e estratégias de ensino sobre o tema inclusão. A LBI determinou que, além do processo de obtenção de educação para a pessoa com deficiência, além da adaptação para efetivação de seus direitos, ela também deve zelar por sua permanência, fornecendo recursos materiais e humanos.

### **2.3. Inclusão escolar de alunos com autismo.**

Segundo Emílio (2009), para ser inclusivo, ao que parece, deve ter vontade de enfrentar as consequências institucionais e sociais que cria, nomeadamente a vontade de acolher a todos e proporcionar uma educação de qualidade, independentemente das suas condições ou limites de exposição enfrentada pelos alunos.

Não é adequado pensar a inclusão escolar sem redefinir o ambiente para que seja incluído, porém, não se deve “entender este ambiente Inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas” (CUNHA, 2010, p. 100). Os professores devem estar preparados para lidar com os recursos que a escola possui, e com o espaço de recursos e conhecimentos que devem ser adquiridos durante a formação, a fim de orientar o processo em sala de aula, trazer os alunos para a formação necessária e facilitar o desenvolvimento do seu conhecimento.

Cunha (2010) destacou:

[...] ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania. Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica. (CUNHA, 2010, p. 90)

Para garantir o sucesso na educação de crianças com autismo, os métodos de ensino devem abordar a diversidade que existe na sala de aula e ser projetados para acomodar adequadamente todas as manifestações do transtorno. Cunha (2010, p. 100), ainda reforça que “não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia”.

A atual situação da deficiência no Brasil é fruto de intensas discussões sobre o tema da inclusão. Indivíduos com TEA precisam ter acesso garantido ao ensino formal público e privado, mas a qualidade dos profissionais que atendem essa criança continua sendo alvo de diversas questões relacionadas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, pois esse modelo foi elaborado para proteger o direito dessas crianças às mesmas oportunidades que as crianças sem deficiência.

Na prática, os professores devem incorporar os métodos e suportes necessários ao processo educativo para facilitar a aprendizagem através da convivência das crianças com base em parâmetros legais. Ramos e Faria (2011) afirmam que:

[...] na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades (RAMOS E FARIA, 2011, p. 77).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser prestado no turno oposto do aluno (contraturno), preferencialmente na sala de recursos polivalentes de sua escola de estudo ou em um centro profissional próximo. Será necessário o monitoramento e avaliação das atividades de intervenção, por meio de ferramentas que garantam o registro do desempenho dos alunos, além daquelas utilizadas para articular estratégias de ensino em sala de aula regular.

Quando os alunos com autismo ingressam no ambiente escolar, eles enfrentam uma série de barreiras e dificuldades que se tornam o cotidiano de trabalho dos professores e das escolas em geral. Para melhorar a capacidade de adaptação e adaptação da criança ao novo espaço, e para minimizar os efeitos da convivência que esse aluno ainda não vivenciou, é necessário adequar o currículo escolar para focar no aprendizado.

Essas adaptações ajudam a orientar, habilitar e tornar as diretrizes para recomendações regulares de cursos mais flexíveis, em vez de desenvolver

intencionalmente novas recomendações de cursos. A ideia central é propor um currículo mais variado, dinâmico e escalável que atenda a todos os alunos de forma coesa. Isso é facilmente alcançado quando as escolas contam com profissionais da sala de recursos que auxiliam no planejamento das ações instrucionais e do que os alunos devem aprender (VALLE E MAIA, 2010).

Para os alunos com autismo, as conexões sociais são necessárias para a produção de sentido, a partir de experiências que já vivenciaram. O processo de aprendizagem de alunos autistas não pode ser entendido como desprovido de qualquer experiência ou conhecimento, mas sim centrado no que já vivenciaram e no significado que geram na troca de saberes, ainda que sem coerência. A partir da compreensão desse processo, é possível conceber uma relação de produção de sentido e significado.

## **CONCLUSÃO**

Diante do exposto, vemos que aspectos inerentes às pessoas com transtorno do espectro autista causam uma série de tratativas problemáticas na sociedade por não conseguirem definir, e muitas vezes se adaptam melhor ao que é imposto do que buscar um enfrentamento significativo.

Nesse sentido, devemos refletir se a política pública sugerida pela lei é do interesse nacional e da conveniência da sociedade como um todo. É preciso entender que nos documentos legais existem estratégias para abordar ou minimizar as dificuldades enfrentadas pelas escolas e famílias com autismo, mas essas leis devem sair do papel e se tornar realidade na prática, principalmente no ambiente escolar.

A inclusão nas relações sociais que os indivíduos constroem uns com os outros não pode ser reduzida à mera teoria, como acontece todos os dias; para isso, as políticas públicas existentes devem ser revistas, visando garantir que os educadores tenham conhecimento teórico e prático e tempo de formação adequado para manter os alunos autistas na escola e proteger o seu direito de aprender.

Os professores não podem ser os únicos desafiados no processo de inclusão: as escolas e toda a rede de ensino precisam estar comprometidas com a salvaguarda da formação desses alunos, ressaltando que as atitudes e posturas variam entre os

indivíduos com autismo, e que a inclusão exige um trabalho de cuidado e paciência. Os educadores precisam entender que as pessoas com autismo processam as informações de forma diferente e são resistentes a certas mudanças. Algumas crianças são muito sensíveis ao ruído e precisam fazer alguns ajustes no seu dia a dia. A partir daí, professores de turmas regulares, especialistas em AEE e coordenadores de ensino, não à exclusão de outros profissionais da escola, pois juntos formam uma rede para promover a inclusão e o respeito às diferenças para facilitar o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS** /Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

\_\_\_\_\_, **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 15 de ago. de 2022.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 18 de ago. de 2022.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)>. Acesso em 21 de ago de 2022.

CUNHA, N.; AYRES, N.; MORAES, B. **A teoria da compensação em Adler e Vigotsky.** In: Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 2, n especial. 2010.

EMÍLIO, S. A. **Laços, amarras e nós no processo de inclusão.** In: Conselho Federal de Psicologia. **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**, Brasília, n. 1, p. 97 – 109, 2009.

PETERSEN, C. S; WAINER, R. **Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas.** Porto Alegre: PUCRS, 2011.

ROUDINESCO, E.; PLON, M., 1944. **Dicionário de Psicanálise.** Zahar. Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

ZANON, Regina Basso. BACKES, Bárbara. BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan –Mar, 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100004>. Acesso em 24 de nov. de 2020.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Enerza da Silva Cuiabano<sup>23</sup>

Rosimar Macedo<sup>24</sup>

### RESUME

Este artigo aborda a importância da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O mesmo possui abordagem qualitativa e objetivou contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica do professor. A coleta de dados foi possível através de pesquisa bibliográfica como foco o tema e subtema apresentado no decorrer do trabalho. Nessa perspectiva contará em sua estrutura, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, que foi referência chave para o desencadeamento da construção da temática, assim como autores voltados ao assunto estudado. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores e compreende-se a importância da leitura e escrita na idade certa, em decorrência de fatores que implicará no desenvolvimento leitor aluno, que vai desde uma simples interpretação de texto, como capacidades cognitivas e organizações de ideias em linhas de pensamentos, assim como aquisição de novos conhecimentos e uma visão de mundos diferentes. Conclui-se que a leitura e a escrita são dois processos fundamentais para que o indivíduo construa seu próprio conhecimento e aprenda a exercer a sua cidadania de forma ética e democrática nos diversos contextos sociais.

Palavra – chaves: Alfabetização. Leitura. Escrita.

### ABSTRATC

This article addresses the importance of reading and writing in the early years of elementary school. It has a qualitative approach and aimed to contribute to the reflection on the teacher's pedagogical practice. Data collection was possible through bibliographic research focusing on the theme and sub-theme presented in the course of the work. In this perspective, it will have in its structure, the National Curriculum Parameters of the Portuguese Language, which was a key reference for triggering the construction of the theme, as well as authors focused on the subject studied. It is, therefore, an excellent didactic strategy for the work of training readers and it is understood the importance of reading and writing at the right age, due to factors that will imply in the student reader development, which ranges from a simple interpretation of text, as cognitive abilities and organization of ideas in lines of thought, as well as acquisition of new knowledge and a vision of different worlds. It is concluded that reading and writing are two fundamental processes for the individual to build their own knowledge and learn to exercise their citizenship in an ethical and democratic way in different social contexts.

Word- keys; Literacy. Reading and. Writing.

---

<sup>23</sup>**Graduação:** Licenciada em Pedagogia – Universidade Do Estado De Mato Grosso. (UNEMAT). Pós-graduação: Docência do Ensino Superior e EJA - Faculdade Futura (FACIBA). Educação Especial A E E – Faculdades Integradas De Cuiabá (F I C). Mestrado: [encuiabano@hotmail.com](mailto:encuiabano@hotmail.com).

<sup>24</sup>**Graduação:** Licenciatura Luterana do Brasil (ULBRA). **Pós-graduação:** Educação Infantil com Ênfase no Letramento. Faculdades Integradas De Cuiabá (F I C). [Rosimar@hotmail.com](mailto:Rosimar@hotmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo realizado tem por objetivo analisar o processo de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também, verificar tais dificuldades no ensino-aprendizagem no contexto escolar. Não pretende apresentar uma análise completa dos problemas educacionais, mas auxiliar no debate de ideias e que legitimam, explicitam e socializam concepções e experiências de forma humana, como novos tempos e espaços para ensinar-aprender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa fazem parte da elaboração dessa proposta, como alguns princípios teóricos que se revelaram fundamentais para a sua própria estruturação. Sabendo que tornar alunos bons leitores para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois prender a ler, e também ler para aprender, requer esforço.

A leitura implica uma atividade intelectual em que o leitor interage com o texto escrito para extrair sentido por meio da inter-relação do conhecimento do leitor e do conteúdo do texto (PERES, 2019).

Conforme Cavalcante (2020) se uma criança pega um livro de histórias com a intenção de lê-lo, observa as palavras, visualiza as imagens e constrói uma história que é produto de seu conhecimento sobre o assunto, diz-se que está lendo. Portanto, ler nos estágios iniciais do aprendizado da leitura é uma espécie de criação da mensagem ou conteúdo do texto, por meio do que a criança desenvolve para obter informação, prazer ou recreação.

Da mesma forma, Prado (2020) afirma que outro aspecto que pode parecer evidência de uma atividade de leitura consiste nas antecipações que as crianças fazem quando ouvem a leitura de uma história. Tudo isso constitui indicadores de que a criança está entendendo a leitura.

A escrita, por outro lado, como acrescenta Peres (2019), consiste em uma atividade intelectual por meio da qual mensagens com significados são transmitidas por meio de um sistema de escrita, na forma de textos, em uma situação específica e com uma intenção específica. A criança depois de fazer um desenho, descreve-o através da escrita.

Assim, o presente trabalho é fruto de pesquisa bibliográfica, de estudo teórico detalhado que visa uma reflexão inclusiva e metodológica, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura e produção de escrita em diferentes gêneros textuais que tange um aprofundamento nos temas abordados a seguir. A sociedade precisa de pessoas críticas que saibam olhar as inúmeras situações de vários ângulos que saibam refletir, fazer conclusões, pessoas que reajam diante do aprender e ensinar. Por meio desses exemplos, já se nota que desde muito cedo é importante que a criança já esteja inserida no mundo da leitura e da escrita por meio de desenhos ou recontos orais que lhes permitem elaborar sua própria história ou fantasiá-la de maneira real e criativa. Pois, desde cedo os primeiros contatos da criança com o mundo se dá mediante o contato com a língua escrita. Ensinar a ler e aprender a ler para atender à dinâmica da sociedade e para compreender a diversidade de função que a escrita hoje requer. É, portanto, condição para o processo de construção do conhecimento e para a apropriação dos bens culturais. O estudo tem por objetivo contribuir com um estudo dirigido a profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, principalmente os professores alfabetizadores.

## **2. O PRAZER DA LEITURA E DA ESCRITA**

Formar leitores e escritores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura e escrita. Portanto, para que este prazer seja despertado nas crianças é relevante que o educador tenha uma relação favorável com a leitura e a escrita. No início da vida escolar, para que as crianças aprendam a ler e a escrever com melhor qualidade é preciso que tenham acesso a diversificados e bons modelos de leitura, observando e utilizando a escrita em diferentes contextos, com efeito, é possível afirmar que é preciso oferecer inúmeras oportunidades para que, as crianças sintam-se motivadas através da leitura e dessa maneira as diferentes formas de escrita acontecem com mais autonomia.

Quando necessário, também é interessante contar a criança um pouco sobre a história de nossa língua, que vem do latim o que influencia muito até hoje, para que entendam por que tantas letras podem causar um mesmo som. O professor deve estar prevenido também com o linguajar, uma das causas que podem ocasionar alguns problemas na aprendizagem, pois a criança a princípio escreve da mesma maneira que fala, mas sempre tendo o cuidado para nunca desrespeitar a modo pela qual falamos. A

leitura e a escrita fazem parte do contexto social e cultural em que estamos inseridos, sendo que uma enriquece e complementa a outra, pois uma boa leitura contempla uma escrita de boa qualidade.

Segundo Soares (2003, p. 14): A escola tem uma responsabilidade ao ser a facilitadora e formadora de seus alunos. O professor por sua vez, com suas habilidades e técnicas, deverá levar o aluno ao gosto de ler e o prazer em escrever, garantindo a construção dos conhecimentos necessários para a aprendizagem das crianças.

No início da vida escolar, para que as crianças aprendam a ler e a escrever com melhor qualidade é preciso que tenham acesso a diversificados e bons modelos de leitura, observando e utilizando a escrita em diferentes contextos, com efeito é possível afirmar que é preciso oferecer inúmeras oportunidades para que as crianças se sintam motivadas através da leitura e dessa maneira as diferentes formas de escrita acontecem com mais autonomia. É importante no momento de construção da aprendizagem da criança que a ambiente sala de aula, seja atrativo e equipado de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir e o prazer de estarem ali.

O professor por sua vez, deverá atuar como mediador, e ser antes de tudo um leitor. Precisa ler para os alunos, ler com eles e saber ouvir com entusiasmo as leituras dos textos que eles próprios produzem e escolhem para ler. Assim, ele certamente terá mais chances de trazer seus alunos para este universo, pois, funcionará como modelo de referência para os mesmos.

Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 135): A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita. Para que haja um ensino eficaz e uma realização no trabalho do educador alfabetizador; a prática de sala de aula precisa ocorrer num ambiente estimulante, com metodologias e sintam aptas para futuros e novos conhecimentos. Deve-se conhecer e respeitar o desenvolvimento da criança oferecendo-lhe ajuda, explicitando informações desconhecidas, valorizando seus conhecimentos e favorecendo deduções pertinentes. A história da escrita vista no aspecto geral pode ser caracterizada em três fases, nas quais, o educador consegue diagnosticar as etapas de escrita de seus alunos.

De acordo com Cagliari (2001), são elas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A etapa pictórica pode ser identificada por desenhos, que, podem aparecer em inscrições antigas, na escrita asteca e nos dias de hoje, nas histórias em quadrinhos, são, portanto, desenhos associados à imagem do que quer ser representado. A etapa ideográfica se distingue pela escrita através de desenhos, sendo que ao longo do tempo, estes desenhos perdem alguns traços e tomam outra forma de convenção de escrita, baseada em significado numa certa apresentação de escrita ideográfica, algo como a imagem de um gato pode ser lido gato, e assim sucessivamente. É o caso dos sinais de trânsito, dos logotipos, e etc. Este tipo de escrita traz em geral significados mais compreensíveis do que outros sistemas de escritas; e pode-se dizer que teve origem numa escrita pictórica.

A etapa alfabética, de acordo Cagliari (2001) se caracteriza pelo uso das letras, as quais tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o seu valor ideográfico para assumir a função de escrita, ou seja, a representação fonográfica (fonética). Os caracteres do sistema alfabético conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores do que a sílaba.

Cabe ao educador a tarefa de apresentar uma diversidade de livros e de diferentes gêneros textuais que promovam o interesse da criança e ampliem suas capacidades comunicativas, levando-as para o mundo da escrita, pois, o despertar pela leitura prazerosa irá contribuir para que a criança comece a compreender o processo de escrita e possam apropriar-se dela com autonomia. Através da maneira como o professor conduzirá as leituras com estratégias dinâmicas, os alunos se sentirão motivados a estarem sempre lendo, desta forma ampliando seus conhecimentos, como também sentindo à vontade e o prazer de produzirem seus textos. Contudo, a proximidade com o mundo da escrita, por sua vez, facilita a aprendizagem, preparando as crianças para a continuidade dos estudos.

### **2.1. Dissociabilidade do ato de ler e Escrever**

A leitura é um processo que está ligado a escrita, pois, elas se complementam, ou seja, são duas faces de uma mesma moeda. Da mesma forma que a leitura não pode ser só decifração, a escrita não se inicia no ato de escrever. Geralmente quando a criança é incentivada ao hábito da leitura e desperta pelo prazer de estar lendo diariamente, ela passa a ter um excelente avanço na escrita, ou seja, ela escreve as palavras corretamente

e evolui progressivamente em suas produções textuais, tendo ideias mais avançadas. A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. (MARTINS, 1994, p. 25).

O processo de alfabetização inicia-se desde cedo desde os primeiros contatos da criança com o mundo. Está em toda parte, e precisamos dela nas mais diferentes situações da vida. Além disso, numa sociedade em que quase tudo passa pela escrita, a alfabetização é essencial para uma melhor compreensão da realidade.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, a criança percorre um caminho individual e próprio. À medida em que está em contato com materiais de leitura, tais como rótulos, embalagens, cartazes, livros, revistas, etc., ela está, sobretudo, iniciando o seu processo de descoberta do código escrito. Liberman (2003, p. 16) descreve que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento pela leitura por isso o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

O educador pode criar um espaço agradável, mesmo que seja simples, pois, para a leitura de livros e outras fontes, basta fazer com que este lugar seja especial, enfim, um cantinho afetivo e aconchegante. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a leitura é um: Processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador do sistema escrita, etc. (PCN, 1997, p. 53). É importante que o alfabetizador esteja apto a explicar esta relação de letras e som na representação gráfica da criança.

Uso da soletração a casa sílaba, e a escrita com repetição de letras, omissão de letras, trocas na ordem de letras, falhas decorrentes da insegurança entre os formatos das letras entre outros. O professor deve estar prevenido também com o linguajar, uma das causas que podem ocasionar alguns problemas na aprendizagem, pois a criança a princípio escreve da mesma maneira que fala, mas sempre tendo o cuidado para nunca desrespeitar a modo pela qual falam.

A leitura não pode ser vista unicamente limitada à transmissão de conteúdos em sala de aula, mas também visa formar o hábito como aquisição de conhecimentos constantes para a vida. Assim, ensinar a ler e a escrever está em primeiro lugar, na compreensão de que as crianças, quando chega à escola, dominam um código oral,

aprendido e seus contextos de existência, o que significa que as crianças aprendem a linguagem antes da entrada na escola. Ao professor cabe instigar a curiosidade natural do educando e orientá-lo na descoberta e apropriação de um mundo pleno de possibilidades quanto à ampliação das suas capacidades intelectivas, criativas e críticas. Freire (2003) afirma que:

[...] O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo procede à leitura da palavra. [...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das partes entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p. 11).

Freire (2003) faz refletir sobre o verdadeiro ato de ler que sem dúvida promova diferentes alternativas de ensino e permite que os sujeitos se identifiquem nos mesmos, relacionando à vida cotidiana. Além disso, o aluno precisa aprender a ler em situações concretas, em que saiba o que está fazendo e com que objetivo o faz. Para que o ensino da leitura possa ser melhor desenvolvido, necessitamos de um professor que também seja leitor, que no seu dia a dia seja capaz de dialogar com textos que circundam. Além do mais, o professor deve se apoiar em teorias hoje já consolidadas, capazes de nortear a sistematização do ensino da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado procura mostrar a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização, não deixando de enaltecer as valiosas contribuições dos pressupostos autores para uma melhor compreensão do sistema gráfico. Para chegar a ler e a escrever convencionalmente a criança percorre um longo caminho, enfrentando toda a espécie de desafio, elaborando e reelaborando hipóteses, num processo constante de equilíbrios e desequilíbrios cognitivos que permitem sempre um estágio de leitura e escrita mais avançado que o anterior. Quanto mais variados, interessantes e divertidos forem os textos apresentados as crianças, maior será a chance de elas se tornarem leitores hábeis.

Contata-se também o quanto é importante valorizar os conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências para o aperfeiçoamento da aprendizagem. Espera-se, assim, que o estudo bibliográfico possa contribuir para o delineamento da leitura e da escrita no ensino-aprendizagem da criança nos anos iniciais de modo que promova

grandes transformações no âmbito social e cultural. Enfim, a praticidade da leitura, e da escrita são aspectos que contribuem na formação intelectual do ser humano, por isso que sua aplicabilidade inicial nas escolas deve ser estimulada progressivamente, pois neste processo podemos conceber formadores de opiniões e leitores crítico. Sendo assim, os alunos anseiam por professores leitores, que os façam mergulhar no mundo da escrita, que os façam sentir-se inseridos na cultura letrada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione,

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003. 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19, ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis. **O texto na alfabetização: coerência e coesão**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATOGROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: **novos tempos e espaços para ensinar- aprender e sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc.2000. 195p.

**Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.