

2ª JORNADA CIENTÍFICA DO INSTITUTO  
EDUCACIONAL SEM FRONTEIRAS- IESF

# ANAIIS

EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: INTERCÂMBIO ENTRE  
AS PESQUISAS CIENTÍFICAS

2ª Edição/2017

Pontes e Lacerda – MT - 2017



# ANAIS

**2ª JORNADA CIENTÍFICA DO INSTITUTO  
EDUCACIONAL SEM FRONTEIRAS- IESF  
EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: INTERCÂMBIO ENTRE AS  
PESQUISAS CIENTÍFICAS**

2ª Edição

Pontes e Lacerda - MT  
- 2017

Diagramação: R. Robert

Arte/Capa: Luanh Galvão Menacho

*COPYRIGHT* © /2017- Rozecrei Rosa.

Rosa, Rozecrei (Org.)

2ª JORNADA CIENTÍFICA DO INSTITUTO  
EDUCACIONAL SEM FRONTEIRAS- IESF- Educação e  
Inovação: Intercâmbio Entre as Pesquisas Científicas - 2017 –  
p.263. Rosa, Rozecrei (Org.)

ISBN: 978-85-9535-123-3



1. Jornada Científica. 2.Educação 3. Inovação 4.Intercâmbio  
5.Pesquisa 6.Ciência- 2017

A fim de cumprir com a periodicidade deste Anais, corresponde ao Ano II/2017.

---

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem autorização prévia, por escrito, dos autores. Obra protegida pela Lei n 5610/98, Direitos Autorais.

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Ms. Rozecrei Rosa  
Profa. Esp. Andressa Joana Rosa Brandão

## COMISSÃO CIENTÍFICA

(Composta por Professores: Especialista, Mestres e Doutores)

Adriana Silva da Costa	Juliana de Almeida Machado
Angela Soeli Bianchi Kmecik	Cortez
Arcilei da Silva	Juliana do Nascimento Piske
Célia Alves De Souza	Condack
Celita Donat	Juliana Ferreira de Castro
Cleia Domingues Goulart	Kênia Aparecida Silva De Moraes
Criatiani Santos Silva	Leila Offmann Machado
Cristiane Santos Silva	Luiz Fabio da Silva Dourado
Cristimar Carvalho Duarte	Maria Aparecida Eduardo
Cristina De Albuquerque	Maria Do Carmo Souza
Dayane Miranda Romeira	Marilene Batista Pires
Deloir José de Morais	Máxima Graziella Ortolan
Dianaleia Schmitz Pereira	Schmidt
Edna Bernardo da Silva	Michele Guimarães Cordeiro
Elaine Marilene Stack Paludo	Octayde Jorge da Silva
Eleida M <sup>a</sup> da Silva Fronza	Odete Aparecida Batista Farias
Eliane Boroponepa Monzilar	Egle Carillo de Faria
Elisângela Oliveira de Carvalho da Silva	Rosária Cristina da Silva Ormond
Elizandra Rampanelli	Rodney Mendes de Arruda
Enerza da Silva Cuiabano	Sirleide Tavares
Fábio Luiz da Silva	Sirlene Gomes Ferreira Grava
Fábio Rodrigo Paludo	Tatiane Maria da Silva Dias
Francismère Rodrigues Depieri	Thelma Pires Gerônimo Motta
Grandis	Valéria de Fatima Vigilato
Helena Pavlak Zucatto	Vânia Aparecida Manegus Liesch
Idalina De Souza Peixoto	Vilma Da Silva Berlesi
Idonete Rodrigues França	
Ilce Terezinha Pegorini	
Ivanete Gonçalves Leal De Oliveira	
Jersira Poletto	
Juliana Bolfe	

## APRESENTAÇÃO

O Instituto Educacional Sem Fronteiras – IESF, realiza a 2ª JORNADA CIENTÍFICA-2017, com o tema: EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: INTERCÂMBIO ENTRE AS PESQUISAS CIENTÍFICAS.

O evento oportuniza a participação e o registro de trabalhos desenvolvidos por educadores, pesquisadores em geral, graduandos, mestres e doutores no sentido de compartilhar saberes e inovações em pesquisa ou o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos e acadêmicos com ênfase na identificação do conhecimento científico e a pesquisa realizada. Co relacionada com sua importância para a comunidade em geral.

O mesmo permite também conscientizar sobre o ser pesquisador na sociedade contemporânea e das transformações pelas quais o processo de formação acadêmica ou profissional está passando, na busca contínua de produção acadêmica e pela necessidade de atualização constante de todos os profissionais na pesquisa e inovação científica.

O evento também proporciona a descoberta de saberes sistematizados, estimulando a produção do conteúdo acadêmico e profissional despertando o empenho na pesquisa, o domínio da excelência nos campos das ciências e a inter-relação no ensino e pesquisa.

Este evento se constitui, então, como espaço para a participação de profissionais e acadêmicos pesquisadores, que atuam com responsabilidade ética, comprometidos com os desafios educacionais atuais. Dessa forma, 2ª JORNADA CIENTÍFICA: Educação e Inovação: Intercâmbio Entre as Pesquisas Científicas veio contribuir para relacionar o ensino e a pesquisa e a troca de conhecimento científico.

Cumprimentamos todos aqueles que contribuíram a concretização da 2ª JORNADA CIENTÍFICA do Instituto Educacional Sem Fronteiras – IESF: Educação e Inovação: Intercâmbio Entre as Pesquisas Científicas.

Nossas considerações.

A Equipe Científica

## EDITORIAL

O *Instituto Educacional Sem Fronteiras* tem como meta contribuir para a melhoria da formação profissional nos mais diferentes segmentos e setores auxiliando no desenvolvimento do trabalho com eficiência e eficácia.

A Jornada Científica é um evento realizado anualmente, Entendemos que a publicação dos anais amplia a divulgação dos trabalhos realizados, incentiva novos pesquisadores, fortalece a continuação das atividades de pesquisa de iniciação científica e aumenta a interação entre a comunidade interna e externa, funcionando como um motivador na produção do conhecimento.

O Instituto foi concebido a partir da compreensão de que o conhecimento deve estar ao alcance de todos a qualquer momento, visto que a evolução na sociedade não para nunca, sempre aumentando a necessidade das pessoas se profissionalizarem cada vez mais independente da área ou setor que atue.

Partindo deste princípio, o Instituto conta com uma equipe de profissionais qualificados e comprometidos pronto para atender a demanda educacional atual.

### **Missão:**

O conhecimento ao alcance de todos com ênfase nas relações humanas.

### **Visão:**

Sermos reconhecidos pela excelência dos serviços prestados se tornando referência na oferta de cursos de formação nas diferentes áreas.

### **Valores:**

Valorização do ser humano; Formação continuada e permanente;

Autoestima no trabalho                      Inovação;

Simplicidade                                      Ética;

Com o desenvolvimento de nossas atividades e os serviços prestados esperamos contribuir para a melhoria da educação, com a formação específica necessária para atender o mercado de trabalho atual, emergente e globalizado no qual estamos inserido.

Agradecemos a todos os participantes da 2ª JORNADA CIENTÍFICA do Instituto Educacional Sem Fronteiras – IESF. Educação e Inovação: Intercâmbio Entre as Pesquisas Científicas.

**Profª. Ms. Rozecrei Rosa**

## SUMÁRIO

INTERCÂMBIO DE SABERES: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO, NUM CONTEXTO DE PLURALIDADE DE CULTURAS E LÍNGUAS NA CONFERÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS DO SURINAME	8
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTES ESPECIAIS	14
CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA	18
LITERATURA, O CURRÍCULO E O ENSINO FUNDAMENTAL	24
O INDIVIDUALISMO COMO BARREIRA PARA UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICO	30
A INTERDISCIPLINARIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA	35
A ICLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLA	41
ENSINO-APRENDIZAGEM: NUMA BUSCA PELA INTERDISCIPLINARIDADE	48
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA ESTUDANTIL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MATEMÁTICA	55
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	63
A LEITURA NA ESCOLA	69
ALUNO CEGO NA EMEF GERMANO LAZARETTI – UM ESTUDO DE CASO	74
MORDIDAS NA CRECHE, COMO LIDAR COM ESSA SITUAÇÃO?	85
AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA A FORMAÇÃO SOCIAL E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	92
HIPERATIVIDADE EM SALA DE AULA	100
CUIDAR E EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO	111
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA NO I CICLO PARA OS PROFESSORES DA E. E. “PAULO FREIRE	115
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA AUXILIANDO O PROFESSOR	128
A CONCRETIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS	132
A LITERATURA, O CURRÍCULO E O ENSINO FUNDAMENTAL	140
IDENTIDADE DA SOCIOLOGIA	152
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JAURU – MT	164
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO	173
INCLUSÃO ESCOLAR	180
A IMPORTÂNCIA DE PLANEJAR	189
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL	195
AS BRINCADEIRAS INFANTIS COM O PASSAR DOS TEMPOS	203
A LEITURA COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO NA AREA CIENCIAS DA NATUREZA	208
A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	2016

MÉTODO DE ENSINO ATRAVÉS DA INCLUSÃO DIGITAL NO ESPAÇO ESCOLAR	226
PNAIC – ALFABETIZAR: UM DESAFIO ALCANÇADO	235
A DISLEXIA NA ADOLESCÊNCIA	241
FATORES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	250



## **INTERCÂMBIO DE SABERES: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO, NUM CONTEXTO DE PLURALIDADE DE CULTURAS E LÍNGUAS NA CONFERÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS DO SURINAME**

Eliane Boroponepa Monzilar

### **RESUMO**

O presente artigo descreve uma experiência que faz parte do projeto Diálogos de saberes interculturais, durante a 7ª Conferência dos Povos Indígenas do Suriname. A conferência foi realizada entre os dias 25 e 28 de agosto de 2017, na comunidade Redi Doti-District-Para, na capital do país, Paramaribo. No evento, que proporcionou a troca de relatos de vivências entre indígenas de várias regiões do Suriname, estiveram presentes os seguintes grupos étnicos: Kalinya (Carib), Lokono (Arowak) Wayana e Trio. Marcada por uma grande diversidade linguística, a experiência possibilitou aos participantes a aquisição de novos conhecimentos científicos e culturais, partilha de saberes, troca de experiências e informações diversas. Foi, ainda, uma oportunidade de conhecer os hábitos e especificidades de diferentes povos, criando novas expectativas, auxiliando na superação de dificuldades e enfrentamento de desafios, por ampliar uma rede de relações entre os povos envolvidos. O presente relato baseia-se, assim, em fontes bibliográficas, nos relatos dos indígenas e principalmente da própria autora, que tem na observação participante a sua maior fonte de dados. Tal experiência de intercâmbio cultural permitiu uma aproximação de novas realidades práticas, saberes culturais e linguísticos entre os indígenas – o que contribui para a valorização e fortalecimento da cultura dos povos indígenas. Este artigo se constitui numa primeira amostra. Tudo isso possui importância ímpar para mim, como indígena. Senti-me feliz de interagir e comunicar com indígenas de diferentes lugares do Suriname. Foi uma experiência única vivenciar essa diversidade cultural e linguística. O intercâmbio é um acontecimento singular na vida acadêmica e produz muitas perspectivas; emerge desse processo, em meio a desafios e obstáculos que devem ser enfrentados ao longo da vivência, sempre vislumbrando novas oportunidades e horizontes. Concluo destacando que é necessário enfrentar os desafios que a vida proporciona e estar aberto ao desconhecido, ao outro e manter uma expectativa positiva.

Palavras – chave: Intercâmbio. Comunidade. Indígena. Diversidade. Conhecimento

## **1.INTRODUÇÃO**

No Suriname existem diferentes grupos étnicos, como os Wayana, Trio, Kalinya (Carib) e Lokono (Arowak). Eles vivem em comunidade e assentamentos – são mais de cinquenta. O Suriname é o único país da América do Sul que não reconhece legalmente os direitos coletivos indígenas de terrenos. Os indígenas distribuem-se, no país, por região: Para, Wanica, Commewiyne, Nickerie, Saramacca, Marowiyne e Silpaliwine.

Em 1992 foi criada a VIDS - Associação dos Líderes das Aldeias Indígenas no Suriname. Instituída como uma associação de líderes de aldeias de todas as comunidades indígenas, tem por objetivo obter o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas em relação à terra, representá-los a nível nacional e internacional e apoiar o desenvolvimento sustentável das comunidades. A VIDS possui um escritório em Paramaribo. A VIDS é reconhecida pelo governo como representante oficial dos povos indígenas no Suriname. Facilita o intercâmbio entre líderes indígenas e outros países, frequenta regularmente reuniões regionais e internacionais tendo em vista a troca de informações e conhecimento. A VIDS, estabeleceu e mantém uma rede de comunicação com as comunidades indígenas, oferecendo apoio e assistência para o desenvolvimento de projetos comunitários.

Os indígenas do Suriname tem o seu próprio modo de governança tradicional, conduzido de forma específica em cada região. A figura do chefe, nesse contexto, pode ser denominada Kapitein, Basja ou Grammar. O Kapitein e o Basja são lideranças importantes na comunidade: têm o papel fundamental de inspirar respeito e de articular e liderar a comunidade em diferentes âmbitos – internos ou externos. Cada comunidade tem sua autoridade tradicional local, que visa manter uma organização consistente e desenvolver trabalhos em conjunto, objetivando o fortalecimento e bem estar das comunidades indígenas. Ao sul do Suriname há outra forma de organização indígena, baseada na representatividade tradicional e caracterizada pela figura do “Grammar”, que é o chefe maior de todas as comunidades da região – acima dos Kapitein e dos Basja. As formas de organização dos indígenas do Suriname estão conectadas ao fortalecimento e articulação de tais povos.

## **2. RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Entre os dias 25 a 28 de agosto de 2017, realizou-se na comunidade Indígena Redi Doti–District-Para/Paramaribo, a 7ª Conferência dos Povos

Indígenas do Suriname, organizada pela já referida VIDS. O encontro que reuniu os indígenas dos seguintes districts: Para, Wanica, Commewijne, Nickerie, Saramacca, Maroweny e Sipaliwine. A conferência teve como objetivo reunir líderes das aldeias para realizar uma avaliação dos trabalhos, definir estratégias e eleger um novo Conselho –participantes indígenas, dos grupos étnicos Lokono, Kalinya, Lokono/Kalinya, Trio e Wayana.

Fui convidada para o evento por Lorien Jubithana, coordenadora da VIDS. Ao chegar ao escritório da organização, na Rua Gemenelansweg 18, fui recebida por uma indígena que trabalha na Organização. Havia outros indígenas sentados. Saímos de Paramaribo, de fato, às 12 horas, de micro ônibus. A viagem para a comunidade Redi Doti /Distrito de Pará durou duas horas e meia. A abertura da Conferência dos povos indígenas do Suriname teve início às 20 horas, na casa tradicional da comunidade.

Houve a apresentação dos representantes e autoridades locais das comunidades indígenas: kapitein e os basja das comunidades das regiões Oeste/Oost, Leste/Nickerie, Wayambo/Saramacca, Maroweny, Para e sul-Trio e Wayana. Depois, foi apresentada a equipe da VIDS, composta por Lorien Jubithana, Max, Thea Ramalho, Joyce Hicilio, Sandra Archiro Jeffrey, Josse Artist, Janet Landburg e Pauline France.

Apresentei-me àquele salão lotado, dizendo meu nome, sou indígena do povo Umutina, sou estudante de doutorado em Antropologia Social e sou professora na minha comunidade e estou participando de um Intercâmbio Cultural entre estudantes indígenas e quilombolas. Em seguida, as autoridades fizeram as considerações referentes à conferência e aos trabalhos da VIDS. Foi entregue a programação e feita a leitura. A equipe da Organização fez a exposição dos projetos que são desenvolvidos nas comunidades indígenas, assim como as atividades e a situação organizacional da VIDS.



Foto: Monzilar – Abertura Conferência dos Indígenas -2017.

A equipe da Organização fez a exposição dos projetos que são desenvolvidos nas comunidades indígenas, assim como as atividades e a situação organizacional da VIDS.



Foto: Monzilar – Socialização do Trabalho da VIDS – 2017

No intervalo da atividade, conversei com o kapitein Aines Japanalu da comunidade Apetina, que falou da sua comunidade, que fica ao sul do Suriname. Alguns dos indígenas de lá são falantes de português. Japanalu demonstrou simpatia e interesse quando falei sobre a minha comunidade Umutina e ressaltai a importância do intercâmbio cultural.



Kapitein Wayana – Sul do Suriname – 2017

Na sequência, foi feita a apresentação do histórico da Organização, de como é o seu funcionamento, suas atividades, os projetos desenvolvidos pela VIDS, as mobilizações e lutas. A missão da VIDS é fortalecer a autoridade indígena tradicional e liderança indígena, obtendo reconhecimento legal de direitos de terra nativa e outros.

Outro tema do trabalho em grupo foi sobre a avaliação do período entre 2012 – 2017 da Organização. Houve discussão enfatizando o funcionamento e gerenciamento da VIDS e o seu envolvimento em locais das aldeias. Tal foi apresentado por meio de cartazes para a plenária.



Foto: Eliane B Monzilar –Trabalho em Grupo – 2017

O evento contou com presença de cerca de 190 indígenas representantes das comunidades. A conferência foi uma oportunidade para debater sobre temáticas de crescimento e situações pertinentes às comunidades. Destaco a participação das mulheres que fazem parte da autoridade local, inclusive algumas mulheres que são kapitein e basja de suas comunidades.

Conversando com o Max, da equipe da organização, esclareceu-me sobre a discussão e a proposta da conferência, que se encontra a cada cinco anos para discutir problemas das comunidades, avaliar os trabalhos e projetos desenvolvidos, elaborar o planejamento para continuar as ações e ainda fazer a eleição de nova comissão da diretoria de organização.

Conheci e conversei com diversos indígenas, entre eles os Kapitein e os Basja; trocamos contatos, da comunidade Pierre Kondre - Albina District Marowynne.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, foi excepcional a vivência durante esses três dias em que foi realizada a conferência, que proporcionaram aprendizagem, troca de experiência e de conhecimento, num contexto de pluralidade de culturas e línguas.

Destaco o fortalecimento da minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal, o que contribui, para me tornar, como pessoa, mais preparada para enfrentar as adversidades futuras da vida cotidiana indígena, com segurança e tendo um olhar holístico das diferentes realidades. Ressalto ainda, o conhecimento de diferentes culturas, tradições e novas línguas, o que cria a possibilidade de ampliar novas redes de relações.

O intercâmbio é um acontecimento singular na vida acadêmica e produz muitas perspectivas; emerge desse processo, em meio a desafios e obstáculos que devem ser enfrentados ao longo da vivência, sempre vislumbrando novas oportunidades e horizontes. Concluo destacando que é necessário enfrentar os desafios que a vida proporciona e estar aberto ao desconhecido, ao outro e manter uma expectativa positiva.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**Association of Indigenous Village Leaders in Suriname.** (VIDS). The VIDS at a Glance. Paramaribo/Suriname.

**Conferência dos Povos Indígenas do Suriname.** Agosto. 2017. Disponível em: [http:// pib.socioambiental.org/pt/](http://pib.socioambiental.org/pt/). Acesso e, 09 de outubro de 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12707/RIV16018>. **Revista Brasileira de Enfermagem.** REBEN. Relatos de Experiências. Acesso em 10 de outubro de 2017.

MONZILAR, Eliane Boroonepa. **INTERCÂMBIO DE SABERES: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO, NUM CONTEXTO DE PLURALIDADE DE CULTURAS E LÍNGUAS NA CONFERÊNCIA DOS POVOS**

**INDÍGENAS DO SURINAME.** 7º Conferência dos Povos Indígenas do Suriname agosto de 2017.

## **MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTES ESPECIAIS**

Cristina De Albuquerque  
Michele Guimarães Cordeiro  
Ivanete Gonçalves Leal De Oliveira

### **RESUMO**

Este artigo traz como objetivo analisar a importância dos materiais didáticos elaborados para reflexão e desenvolvimento dos estudantes especiais. Embasado em autores como Silva (2011), Martins (2006), este estudo apontou como resultado da pesquisa, que a partir da aplicação dos recursos didáticos e o contato dos alunos especiais com esses materiais elaborados, haverá maior integração nos meios sociais e, conseqüentemente melhora a relação aluno-professor, efetivando uma inclusão de qualidade, em que o aluno obtém o conhecimento e permanece na escola com sucesso.

**Palavra – chave:** Materiais Didáticos. Alunos Especiais. Inclusão. Recursos.

### **I - INTRODUÇÃO**

O tema principal deste trabalho é sobre “os materiais didáticos como auxílio para estudantes especiais”, incluindo os artigos de recursos didáticos e materiais adaptados no apoio à comunicação. A relação entre os temas estão na sua forma de apresentar um mundo educativo de forma acessível a crianças especiais.

Os artigos que mostram estudos de aplicação de recursos didáticos estabeleceram suas pesquisas nos estados do Rio de Janeiro e Piauí através de reflexões e trocas de experiências realizadas em sala de aula e implantando atividades pedagógicas a fim de que haja coerência com as necessidades dos educando especiais, transformando-os em alunos autônomos.

### **2. Aplicação recursos didáticos que influencia na aprendizagem**

A partir do texto “Utilização de Recursos didáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de

uma Escola Pública de Teresina no Piauí”, de Maria do Amparo dos S. Silva, Isack Rocha Soares, Flávia Chini Alves, Maria de Nazaré Bandeira dos Santos. Recapitularemos a importância do material didático-pedagógico de Ciências Naturais na prática de ensino-aprendizagem.

O texto descreve a aplicação de alguns recursos didáticos que influenciaram na aprendizagem de Ciências Naturais nas escolas e Universidade federal do Piauí no projeto-PIBID, incentivando o desenvolvimento de inovações pedagógicas para qualidade do ensino dos educando do ginásio e melhoramento de práticas educativas.

Para tanto, a teoria utilizada nos estudos de pesquisa e no desenvolvimento desse trabalho fala sobre a valorização dos recursos didáticos, a contribuição da aplicação de novos conhecimentos a fim de desenvolver os demais níveis de conhecimentos cognitivos nas práticas do cotidiano, a importância do contato do aluno com o material didático para posterior integração dos mesmos nos meios sociais e, conseqüentemente na relação aluno-professor, funções das matérias didática na motivação, nas informações, criação e avaliação, a noção de que o conhecimento é um processo constante na interação entre os indivíduos no meio social, fazendo uma crítica à falta de confiança por parte do professor ao fazer o uso unicamente do livro didático em sala de aula e as atividades que compreende o ser humano como agente transformador.

Em relação aos materiais e métodos do projeto do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, destacam-se algumas atividades, sendo elas: dinâmicas de grupo, experimentos, exposição de máquinas simples, jogos educativos, desenhos, colagens e montagens do corpo humano em painéis. Destaca, também, a internet como ferramenta somatória à criatividade para o auxílio do professor.

Por fim, os materiais didático-pedagógicos utilizados durante as atividades promoveu a interação social dos alunos em grupo, desenvolveu a capacidade de argumentação, aumentou os níveis de conhecimentos cognitivos o que resultou num percentual satisfatório na aprendizagem dos alunos e na formação profissional dos universitários.

Já no texto “Construindo Materiais Adaptados para Alunos com Dificuldades Motoras e de Comunicação”, de Dilma Almeida Martins, Monica Moura Neves, Raquel Neres Mendes Silva, mostra alguns estudos realizados



no Município de Nova Iguaçu – RJ com intuito de atender alguns estudantes especiais, incluindo-os no ensino integrado ao meio social.

Apresentam algumas sugestões de acesso e inclusão social para estudantes especiais portadores de alguma deficiência no corpo, no comportamento ou psicológico com o objetivo de incluir os mesmos no mundo social a partir de materiais adaptados de acordo com a dependência física, intelectual ou comportamental de cada estudante.

A pesquisa foi desenvolvida pelo Centro Municipal de Educação Especial Paul Harris/SEMED, Nova Iguaçu – RJ, pensando na autonomia do estudante especial no seu cotidiano e ressaltando a importância das *tecnologias assistivas* com uma função primordial: dar um suporte a prática pedagógica e auxiliar no desenvolvimento dos processos de aprendizagem com recursos didáticos e equipamentos especiais, a fim de cumprir os objetivos do MEC.

No “Referencial Teórico” afirma que esse Plano de Ação Pedagógica oportuniza o direito a igualdade e desmascara o preconceito que tem invadido todas as áreas da educação, inclusive na sua forma de proceder por falta de conhecimentos sobre fatores que exigem acessibilidade. Os teóricos que discutem o conceito de *tecnologia assistiva* como solução de alguns problemas de acessibilidade enfrentados pelas escolas conceituam *tecnologia assistiva como um apoio ao deficiente em qualquer atividade que ele exerça no cotidiano*, pois todo tem direito a educação. Ressalta a importância da comunicação para o processo de ensino-aprendizagem, priorizando o uso de computadores com o auxílio da *tecnologia assistiva*, por exemplo, prancha de mesa adaptada, colete de sustentação de tronco, etc.

Por fim, para avançar no desenvolvimento da prática pedagógica com estudantes especiais, aconselham a cada profissional da educação a estabelecer como princípio primordial a inclusão dos alunos sem qualquer tipo de discriminação, atendendo a todas as necessidades através de materiais adaptados e, conseqüentemente a inserção autônoma da pessoa no mundo social em que vive.

## **CONSIDERAÇÕES**

Concluímos que os estudos dos materiais didáticos elaborados para reflexão e desenvolvimento dos estudantes especiais, provocam uma

dimensão da crítica em relação aos investimentos financeiros e de apoio moral na educação especial.

Portanto, uma das formas para minimizar ou solucionar as problemáticas sobre as necessidades de materiais adaptados em escolas públicas, devem levar em consideração a formação continuada dos profissionais da educação para que obtenhamos conhecimentos das leis e direitos da educação especial com a finalidade de ajudar estudantes especiais e suas respectivas famílias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Maria do Amparo dos S. SOARES, Isack Rocha, ALVES, Flávia Chini e, SANTOS, Maria de Nazaré Bandeira dos. **Utilização de Recursos didáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem** de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. Teresina – PI, 2011.

MARTINS, Dilma Almeida, NEVES, Monica Moura, SILVA, Raquel Neres Mendes. **Construindo Materiais Adaptados para Alunos com Dificuldades Motoras e de Comunicação**. Nova Iguaçu- JR, 2006.

## CRENÇAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Elisângela Oliveira de Carvalho da Silva  
Prof.<sup>a</sup> MSC Egle Carillo de Faria  
Prof.<sup>o</sup> MSC Rodney Mendes de Arruda  
Prof.<sup>a</sup> MSC Rosária Cristina da Silva Ormond  
Octayde Jorge da Silva

“Nobody said it was easy...”

*The Scientist*, Coldplay

### RESUMO

O estudo situado teoricamente entre as áreas de Linguística e Educação, traduz-se em uma pesquisa qualitativa-interpretativa cujo escopo aborda questões pertinentes às perspectivas e crenças de alunos de um curso de licenciatura em espanhol, tendo como objetivo buscar e compreender as crenças no processo ensino-aprendizagem da língua espanhola e elencar alguns teóricos que defende esta ideia. Espera-se que seja estabelecida uma articulação entre crenças do sujeito e as teorias formais. Consideramos então, que as crenças estão ligadas à ação, à experiência e ao posicionamento dos alunos diante do processo ensino e aprendizagem.

**Palavras chave:** Crenças. Ensino. Aprendizagem Educação. Estudantes.

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem por finalidade trazer reflexões sobre as crenças e o ensino- aprendizagem de língua espanhola, após o estabelecimento da produção de artigo proposto na disciplina de Espanhol no 5º semestre de Letras/UFMT. A motivação para este trabalho é resultado das observações relatadas no PCC II e IV, no qual de uma forma consciente ou inconsciente foi abordado questões referentes nossas crenças e expectativas sobre o curso de graduação Letras e Espanhol, fundamentada em teorias que respaldam assuntos relevantes ao tema proposto.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que crenças são constituídas por meio da interação social, possíveis pela e na linguagem e que podem ser usadas para ampliar o entendimento do processo de ensinar e aprender línguas no contexto escolar.

Contudo traz-se uma pequena reflexão sobre a importância do artigo na vida acadêmica e enfatiza algumas questões concernentes ao campo de crenças e expectativas do aluno ao ingressar no curso de graduação em relação a língua espanhola, atuação discente, docente e recursos disponibilizados para apoio do ensino- aprendizagem na concepção de Silva (2005), Barcelos, Leffa (2001) e Woods (2003).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A produção de artigos científicos é uma fase importante na vida acadêmica, pois tem a intenção de mostrar aos alunos dos Cursos de Graduação, que a Metodologia Científica aborda as principais regras da produção científica, fornecendo para os discentes uma melhor compreensão sobre a sua natureza e objetivos, podendo auxiliar para melhorar a produtividade desses e a qualidade na elaboração de textos acadêmicos. Para Leite (2009, p. 10):

Metodologia Científica não é um conteúdo a ser decorado pelo acadêmico, para ser verificado num dia de prova; trata-se de fornecer aos acadêmicos um instrumental indispensável para que sejam capazes de atingir os objetivos da Academia, que são o estudo e a pesquisa em qualquer área do conhecimento. (LEITE, 2009, p. 10).

Nesta perspectiva de produzir um artigo científico, pretende-se fundamentar teoricamente conceitos de crenças e sua relevância sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A palavra “crença”, originária do latim medieval (“credentia”, que vem do verbo “credere”), é definida por Ferreira (1986, p. 496) como “opiniões adotadas com fé e convicção” e também com “convicção íntima”. Para Barcelos (2006), crenças é uma forma de pensamento, construções da realidade, assim como maneiras de ver, perceber e observar o mundo e seus fenômenos, dessa forma são co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretações e ressignificação.

Woods (2003), por sua vez, destaca a relação entre crenças e ações afirmando que tal relação é crucial no processo de ensino-aprendizagem, no entanto exercem um grande impacto no modo de agir dos alunos por estar associado em tudo que se crê, transformando-se em conceitos próprios. Entretanto, estudos mais recentes como os de Almeida Filho (2009), Barcelos (2003, 2004, 2006, 2007), Leffa (2001), voltados para a formação docente de língua estrangeira, demonstram que a prática pedagógica pode ser influenciada quando não direcionada somente pelas crenças, quando se destaca a relevância de se compreender de forma reflexiva, as crenças que os docentes apresentam sobre as formas de aprender e ensinar LE.

A outra implicação refere-se aos cursos de formação de professores de línguas, que deveriam preparar futuros professores para lidarem com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para os prováveis conflitos que poderão surgir entre as crenças dos professores e dos seus alunos. Este caráter mutável das crenças é proveniente de experiências distintas com o idioma, sendo possível interpretá-las e analisá-las de maneiras particulares considerando o momento em que se encontra na formação.

O entendimento destas crenças faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos. (BARCELOS, 2004a, p. 145).

Baseado nas abordagens teóricas aqui apresentadas percebe-se que o conhecimento das crenças dos docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem de língua espanhola é um fator significativo para compreender a maneira que o professor ensina e os meios através dos quais os estudantes constroem o conhecimento em um novo idioma. Barcelos (2003) pontua que os docentes primeiramente devam se inteirar das crenças dos seus discentes, visto que este fato possibilita maiores oportunidades de sucesso nas intervenções que se queira fazer ao longo da aprendizagem conduzindo o aluno ao desenvolvimento da autonomia e aprimorando suas habilidades linguísticas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da

dinâmica das relações sociais. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nesta perspectiva a pesquisa em questão caracteriza-se de caráter qualitativo e interpretativo, no qual busca investigar as crenças tendo como objetivo compreender como isto influencia no processo ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, para isto há necessidade de elencar os referenciais teóricos para fundamentar a pesquisa.

A análise partiu de concepções e crenças relatadas em momentos anteriores na faculdade de Letras/UFMT, no qual se discutiu sobre crenças, expectativas dos alunos quanto ao curso e algumas reflexões sobre a ação do educador em sala de aula, neste caso há uma necessidade de rever estas abordagens e refletir sobre teorias que possam ampliar as concepções sobre crenças e o processo ensino-aprendizagem. Neste contexto foram realizadas leituras minuciosas pertinentes ao tema abordado, contribuindo para a efetivação deste artigo através de análise de dados bibliograficamente nas concepções de Silva (2005), Barcelos, Leffa (2001) e Woods (2003).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Através deste objeto de estudo, observa-se a importância de um paralelo reflexivo entre crenças e teorias que fundamentam o tema abordado.

Em consonância com Barcelos (2006) pode-se definir as crenças como forma de pensamento, construções da realidade, assim como maneiras de ver, perceber e observar o mundo, daí a importância da reflexão sobre os pressupostos teóricos para que esse conhecimento seja aprimorado de forma qualitativa ao longo da vida acadêmica e consequentemente contribuir para estimular futuras reflexões do discente e com possibilidades de transformações cotidianas enriquecedoras no âmbito educativo.

Neste contexto Silva (2005) valoriza a mediação entre crenças e o processo ensino-aprendizagem na formação de professores, por acreditar que tais ações podem permitir e incentivar a tomada de consciência por parte dos futuros professores. Desta forma é pertinente que os cursos de graduação para docentes os preparem para lidarem com a diversidade de crenças, pois os mesmos estão em constante processo de construção,

contudo sempre haverá necessidade de uma flexibilidade na prática pedagógica para que se tenha êxito no objetivo que se pretende alcançar.

Espera-se que este trabalho tenha contribuído para área da linguagem e da educação. Sabemos que muitos outros estudos não de ser realizados para que se alcance um dia o patamar de qualidade que todos sonham e que novos olhares possam surgir para que melhorem os cursos de formação deste país. Muito já se fez e muitas mudanças, transformações e avanços ainda terão que acontecer no sistema educacional, pois o caminho é longo e os desafios são muitos, mas o sucesso é certo se houver mais professores autônomos, críticos e reflexivos.

## **CONCLUSÃO**

De acordo com o que foi explicitado e com as definições anteriormente propostas, percebe-se a evolução no estudo das crenças. Se, em um dado período, elas eram vistas como “estruturas mentais, estáveis e fixas, localizada dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (Barcelos 2006, p. 18), podemos afirmar que as crenças são uma forma de pensamento, por isso todo ser humano constitui suas crenças de modo individual ou social.

Atualmente as crenças, são compreendidas e estudadas como um fenômeno que vai além das questões mentais, englobando também o social e relacionando as ciências diversas. Dessa forma, por estarem associadas ao comportamento dos indivíduos, elas podem interferir de forma positiva ou negativa no processo de ensino/aprendizagem e na construção do conhecimento.

Neste contexto, pode-se enfatizar que a sala de aula não é somente um lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre os fatores desse processo: como as crenças, os estilos, estratégias de aprendizagem e suas mudanças. Dessa forma o papel do educador é fornecer oportunidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem com alternativas, ou seja, modelos de práticas pedagógicas ousadas que desafie alunos a pensar e contribuir para que ambos construam novas possibilidades de crenças, novos olhares e saberes que ampliem às dimensões educacionais de nosso país.

Contudo espera-se que as reflexões deste artigo possam provocar ao leitor uma perspectiva de mudanças e sejam exercidas na prática enquanto aluno e posteriormente na posição de um futuro educador e que haja grandes contribuições na construção de novos olhares para a própria realidade, instigando ao questionamento às velhas crenças e a transformando de forma crítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Rodney Mendes de. **Dicas para produção textual**. Cuiabá: Editora Fictícia Dicas Práticas, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologias do ensino de língua. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de língua estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998, p. 211-236.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 71-92, 2001.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino – aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) no curso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 349

f. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/mirlamariasaraivafontenele.pdf>. Acesso em: 20 de Nov. 2011.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.



## A LITERATURA, O CURRÍCULO E O ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Silva da Costa

### RESUMO:

O objetivo deste artigo é discutir o lugar da literatura no currículo escolar, bem como a participação do professor na elaboração desse currículo. Apresenta como método para essa análise o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, refletindo na elaboração das políticas de currículo. Nessa arena entendemos como importante a inserção da literatura no currículo visando uma educação que priorize o desenvolvimento humano. A literatura enquanto humanizadora apresenta relevante papel em uma educação que se queira emancipatória. Nesse contexto, o professor reflexivo tem papel preponderante, uma vez que sua ação tem influência tanto no que se refere à elaboração do currículo escolar como na efetivação desse currículo em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Currículo. Ciclo de Políticas.

## 2. UMA TRAJETÓRIA

Essa pesquisa<sup>2</sup> surge a partir de uma inquietação, enquanto profissional docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de compreender qual o lugar tem sido destinado à literatura no currículo da Educação Básica, em específico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inquietou-me ao desenvolver projetos que envolviam literatura em minha sala de aula, notar que nem todos os professores destinavam espaço à temática literária, ou não apresentavam os resultados dos trabalhos desenvolvidos sobre essa temática. Em consonância a um projeto escolar intitulado *Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes* desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelo Mariano Donadon – Vilhena/RO foi publicado por três anos consecutivos, coordenado por mim e por outra professora – Lucimar Ribeiro Rodrigues<sup>3</sup>, enquanto docentes dos anos iniciais, obras literárias

infanto-juvenis de maneira informal, pois não possuem registro do ISBN<sup>4</sup> e nem DOI.<sup>5</sup> Participei também, enquanto gestora escolar, de uma quarta publicação literária através de outro projeto intitulado *Altas Habilidades: Potencializando Talentos*<sup>6</sup>. Em uma ordem cronológica as publicações dos livros foram:

- ✓ Poetando com o Circo (2012) – livro de poesias produzidas por

alunos de 4º ano do Ensino Fundamental; Coletânea de Literatura de Cordel (2013)<sup>7</sup> – cordéis produzidos por alunos de 5º(s) anos do Ensino Fundamental e por professora da sala de atendimento educacional especializado (AEE) com os respectivos títulos: Um circo de cordel; Circo: o sonho de todo garoto; Cordel circense; Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes;

✓ Um mundo em três histórias (2014) – livro de narrativas produzidas por alunos de 5º(s) anos do Ensino Fundamental;

✓ Poesia além da sala (2015) – livro de poesias produzidas por alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) discorre em seu artigo 26 sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 09).

A fim de compreender se a literatura tem sido de fato contemplada nesse currículo proposto para o Ensino Fundamental debruço-me sobre o seu lugar no currículo neste nível de

ensino, em específico em turmas de 5º ano. A escolha das turmas remete-nos ao último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>8</sup>, onde espera-se que a criança já esteja minimamente alfabetizada/letrada.

## 2.1. Um olhar metodológico

Para trilhar o percurso da pesquisa proposta, utilizaremos o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, considerando que analisar o currículo escolar, perpassa por compreendê-lo em seus diferentes contextos (BALL *in* MAINARDES, 2009, p. 304). Este ciclo é constituído por cinco contextos: contexto de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados (efeitos), da estratégia política. A considerar a formulação do currículo escolar, compreendemos que ele está permeado dos contextos descritos por Ball no Ciclo de Políticas. Nessa perspectiva, Oliveira (2006) afirma que:

A política de currículo é uma política cultural porque compõe um processo cíclico de produção, seleção, ordenamento e distribuição de valores, significados e conhecimentos nos currículos do sistema educacional, um processo desencadeado por diferentes protagonistas, em diferentes arenas de ação e permeado por seus

projetos sociais e práticas culturais, envolvendo conflitos, tensões e negociações (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Em um viés metodológico proposto, dialogamos com Oliveira (2006) quando discorre sobre o ciclo de políticas e seus contextos como determinantes nesse processo de uma política cultural do currículo. Assegurando que constituem-se “como componentes básicos das políticas de currículo, o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática” (OLIVEIRA, 2006, p. 16).

Instiga-nos essa afirmação, o que nos remete no decorrer da pesquisa *in loco*, observar cuidadosamente como tem se dado esses momentos, de reprodução e/ou resistência, nas práticas curriculares dos professores participantes de nossa pesquisa

Desse modo, apresentamos a cidade de Vilhena no Estado de Rondônia, Região Norte do país como o local dessa reflexão. Em 2017 completou 40 anos de emancipação política com uma população estimada em 95.630 pessoas. Segundo dados do IBGE a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.8% em 2010<sup>9</sup>. Atualmente o município de Vilhena possui 28 escolas públicas municipais<sup>10</sup>, que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. No entanto, está pesquisa se dará por amostragem em 02 escolas da rede municipal, selecionadas por meio das notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb entre os anos de 2007 e 2015.

Assim como a literatura, presenciamos também um negligenciar das identidades docentes por um discurso oficial. Garcia (2005, p. 48) afirma que “as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais”. Desse modo, os professores devem reconhecer suas identidades enquanto educadores e entender o papel social que carregam imbricados na profissão docente. Para que, buscando uma educação que vise o desenvolvimento humano saibam negociar com as políticas de Estado.

### **1.1. Literatura? Para quê? Algumas considerações**

Considerando que o ensino escolar deve contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos, como essa humanização pode ser desenvolvida através da literatura no ensino escolar. Cândido (1999, p. 85) discorre que a literatura, uma vez que “ela não corrompe nem edifica,

portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.”

Pautada em autores como Cândido (1999), Lajolo (1984) Compagnon (2009) acreditamos a literatura enquanto objeto humanizador que tem relevante papel na formação de desenvolvimento humano dos alunos. Esperando ser também na escola, por meio de seu currículo que essa aprendizagem aconteça. Desse modo, considerar um lugar inexistente ou resumido no currículo a literatura, torna-se um motivo de inquietação para nós. Parecendo-nos tempo oportuno e relevante para se pesquisar a literatura no contexto educacional.

Em sua versão evolutiva do professor reflexivo, Zeichner (apud CONTRERAS, 2002, p. 135) acredita que essa prática “prioriza um ensino sensível ao pensamento”, onde novamente podemos nos remeter ao currículo e a literatura enquanto desenvolvimento humano e em compreender as suas significações e ressignificações no contexto educacional.

No viés da versão de reconstrução social que reflete sobre contextos institucionais, sociais e políticos visando justiça social, podemos dialogar com Lajolo (1984, p. 16) quando afirma “que a obra literária é um objeto social”.

Em sua última versão, a genérica, o professor reflexivo reflete sobre tudo, cabendo novamente à perfeita relação com o fazer literário na escola.

Desde a muito se considera a literatura/leitura como um mecanismo, uma válvula de escape que traz emancipação ao leitor. Como Santos (2017, p. 66) entendemos “que a escola e a literatura são marcadas por esse intento de construir um sujeito capaz de participar de um novo modelo social” e que a construção desse sujeito está intrinsecamente no contexto escolar, uma vez que:

A própria escola, principal responsável pelo ensino do registro verbal (principalmente ler e escrever) da cultura nos dias atuais, concebe o livro – didático ou não – como um instrumento básico, como um complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. Em verdade, teria sido difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes

significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro (SILVA, 1981, p. 31-32 in SANTOS, 2017, p. 66).

No entanto, o livro/a literatura deve ser um meio a mais de ascensão cultural do aluno e/ou do indivíduo social. Um mecanismo de formação e uma formação humana.

Nesse viés, investigar a disposição de se inserir ou ocultar do currículo escolar e/ou da prática pedagógica uma temática, considerada por nós extremamente relevante, como a literatura, torna-se objeto de reflexão. Sim, mais uma vez convidar a reflexão de “literatura para quê?”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/93**. Brasília, 1996.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das Letras. Campinas-SP, 1998. pp. 183-205.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Revista Remate de Males, Campinas: SP, 1999. pp. 81-90.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura Para Quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In:\_. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 133-188.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. 2003, n. 23, pp. 36-61. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>> Acesso em: 20 set. 2017.

GARCIA, M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, jan/abr, São Paulo, 2005. pp 45-56.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete

Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das Letras. Campinas-SP, 1998. pp. 59-78.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atilio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed. 1984.

LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUC-RS, v. 1. 2008. pp. 59-78.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.303-318, jan./abr.2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOURA, Jucilene Oliveira de. **Políticas de Currículo Organizado em Ciclos: Implicações entre Conhecimento Escolar e Relações de Poder na Escola Sarã (Cuiabá-MT)**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Geniana dos. **“O meu aluno não lê” : sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura**. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. pp.190-207.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

## O INDIVIDUALISMO COMO BARREIRA PARA UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO REFLEXIVO-CRÍTICO

Edna Bernardo da Silva (PPGE/IE/UFMT) –

### RESUMO:

Este trabalho é uma síntese de reflexões feitas durante os estudos da disciplina Seminário Avançado II, do curso de pós-graduação em Educação *stricto sensu*, da Universidade Federal do Mato Grosso. O texto foi construído a partir das temáticas: Formação de professores e currículo, trabalho docente e saberes docente. Direcionamos nosso debate para pensar como o individualismo torna-se uma barreira para as ações crítico-reflexiva dos profissionais da educação. Chamou-nos a atenção a forma como essa postura do isolamento, rompe com as possibilidades da formação coletiva nas escolas. Como consequência isso traz para os professores uma responsabilidade que não é sua. Ancorado nas concepções de Zeichner o texto aborda a necessidade de contextualizar as reflexões de forma coletiva e como ponto principal levar em conta os aspectos sócios históricos, políticos, culturais e econômicos. Para que seja possível construir justiça social e uma educação de qualidade.

**Palavras-chaves:** formação, profissionais da educação, reflexão, individualismo.

### 1. Introdução

Quando tratamos do tema educação, a formação dos profissionais da educação básica é objeto que está sempre à baila, em especial, quando aparecem as reformas educacionais. Trata-se de uma atividade profissional complexa e que está permeada por muitos conceitos relacionados a sua natureza, isso faz desse assunto um campo heterogêneo de pensamentos e de interesses. Pensando nisso não podemos refletir, debater ou pensar a educação de forma homogênea, é preciso levar em conta as correntes de pensamentos e acima de tudo os fatores socioeconômicos, políticos e culturais que permeiam a educação. Mesmo sabendo que todos os debates convergem para uma mesma temática, não podemos ser ingênuos em achar que todos querem a mesma coisa e que seguem em direção igual. Contreras

(2002, p.135) tratando sobre reflexão, nos chama a atenção dizendo que os diferentes propósitos para a educação não significam pluralidade, ele enfatiza que vivemos numa sociedade estratificada, desigual e injusta e que vivemos contradições e contrariedades nesse campo. Para falarmos sobre a formação de professores, dos saberes e do trabalho docente é preciso buscarmos suporte em pesquisas que já estudaram a realidade educacional, no Brasil e no mundo. Saber como esses assuntos se apresentam e como são feitas as reflexões acerca desse tema.

Para Diniz-Pereira (2015, p.144), “em nosso país e em vários outros países há uma tendência, de se responsabilizar e/ou de se culpabilizar os professores e as professora por todas as mazelas da educação escolar;”. Daí a intenção de muitos gestores das políticas públicas, achar que a única saída é investir única e exclusivamente, na formação docente. Ou seja, educação vai mal porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. O autor enfatiza que “Pouco se fala da necessidade de melhoria das condições de trabalho, de melhores salários, de uma jornada menos exaustiva, da autonomia profissional, da quantidade de alunos por turmas e das condições da estrutura física dos prédios escolares [...]”. Fatores que também contribuem incisivamente para os resultados na educação, todo esse emaranhado de situações leva a profissão a cada a ter muitas dificuldades.

## **2. Pensando sobre os fatores que contribuem para o individualismo**

A realidade educacional tem sofrido por diversos fatores que atingem a profissão docente, criando uma barreira para o desenvolvimento profissional do professor, Contreras (2002, p.138) fala que “os problemas estruturais da sociedade acabam sob a responsabilidade docente”, com isso o mesmo torna-se “culpado” pelo sucesso e na maioria dos casos pelo fracasso do ensino. Essa realidade contribui para na maioria dos casos esse profissional cair na individualidade, muitos profissionais da educação isolam-se, e isso é um prato cheio para seu fracasso. Nesse caso do isolamento, o princípio da reflexão pode ser usado para fins opostos. Portanto, é preciso melhorar a qualidade do trabalho coletivo, pois sabemos que não haverá autonomia profissional, sem a construção coletiva, somente ela permitirá a prática reflexiva. As cobranças e a sobrecarga de atividades para o professor, só o leva ao isolamento, dessa forma o mesmo acaba achando que é culpado de



tudo e esforça-se para ter resultados dentro das quatro paredes de sua sala de aula.

Para alguns autores, o grande desafio é a formação de profissionais críticos e reflexivos, que se compreendam como construtores de um projeto de educação, com uma sociedade pautada na justiça social e que consigam superar essa realidade vivida em muitos espaços escolares. Zeichner (apud GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 1998, p. 243) diz “Eu tenho trabalhado para ajudar os professores a examinar os aspectos morais e éticos de sua prática e a tomar decisões no ensino com clareza de suas consequências sociais e políticas.” Isso nos faz sentir esperançosos, quando pensamos em educação e a perspectiva de um mundo melhor.

Ensinar exige troca e cumplicidade não é uma ação técnica. Campos e Pessoa (1998, p.191) ancoradas na concepção de Dewey<sup>1</sup>, argumentam que ensinar exige, a intuição, a emoção e a paixão. Argumentam ainda que o profissional da educação em sua ação reflexiva, não pode ficar preso a uma só perspectiva, é preciso examinar criteriosamente as alternativas que a eles se apresentam como variáveis. E, ainda com base no pensamento Deweyano diz que “a ação reflexiva integra três atitudes: abertura da mente, responsabilidade e dedicação. O profissional precisa saber que o que ele faz produz consequências”. (CAMPOS e PESSOA, 1998, p.191).

É muito importante a forma como o professor percebe a sua realidade, é preciso saber e questionar as questões cotidianas e perguntar: Porque fazer? Para que fazer? E fazer para quem? Segundo o pensamento Zeichneriano o profissional da educação precisa criar rupturas, para que a realidade seja percebida, se tudo continuar como está, e sempre houver concordância, a realidade dificilmente mudará. O profissional da educação tem a responsabilidade de questionar a realidade que está inserido. Dessa forma haverá uma mudança não só da realidade do profissional, mas também da realidade do aluno. Esse perceberá que muita coisa pode ser percebida a partir outras leituras da realidade, e não aquela que aparenta ser a real.

Outro ponto sobre a prática reflexiva que Zeichner chama a atenção é para que o profissional faça a ação de modo a não individualizar suas responsabilidades, caso contrário ele trará sobrecarregando-se com responsabilidades que não lhe pertence, como já falamos anteriormente no início deste texto. Para ele quando os professores trabalham sozinhos, esses se tornam mais fracos, trabalhar em grupo na coletividade os tornará mais fortes dentro de uma instituição. Dessa forma é possível entender que a

individualidade e o isolamento constituem-se em barreiras que para uma formação e prática reflexiva dos professores.

Diante de toda essa complexidade é preciso que o professor assumir um compromisso crítico com a realidade, não se pode fazer de conta que a situação não existe, que o contexto social e história de vida do aluno não precisa ser considerada. Para Zeichner (apud GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 1998, p. 264).

Para Zeichner e Liston (apud GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 1998, p. 252) um profissional crítico e reflexivo precisa de cinco características:

- Examinam, esboçam hipóteses tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- Estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam /carregam para seu ensino;
- Estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
- Tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para sua mudança;
- Assumem responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
- Procuram trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos.

Todas essas características estão relacionadas com as ações do cotidiano do profissional da educação, sabemos que nada é fácil, porém um trabalho comprometido com a justiça social e uma educação de qualidade socialmente referenciada, perpassa pela postura profissional de cada um que está comprometido com a transformação da realidade e como consequência disso a vivência em um mundo melhor. A educação e o ensino não são tarefas neutras, ou isoladas, estão umbilicalmente ligadas a questões políticas e tomadas de decisões. Parafraseando a canção de Caetano Veloso “cabe a cada um, saber a dor e a delícia de ser o que é.” E se posicionar coletivamente será um dos fios condutores para a melhoria e o fortalecimento da sua prática profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pegando carona no conceito de Zeichner, entendemos que é preciso uma reflexão profunda, menos aligeirada acerca desse universo de problemas que permeia a educação, que como já falamos esse é um assunto complexo e

envolve muitos outros fatores que contribuem para esse contexto. Importante não esquecer o disse Diniz-Pereira (2015, p. 144), segundo esse autor, “não será a educação, e muito menos a formação docente, as únicas capazes de transformar a sociedade”. É preciso combater as desigualdades sociais, para que tenhamos uma sociedade de fato justa, que respeite o ser humano e suas necessidades. Pensando no contexto social, político e cultural precisamos pensar uma educação e um modelo de formação pautada em epistemologias que levem em conta esses fatores. E que contribua para a construção de uma cultura coletiva nos espaços escolares e na sociedade consequentemente.

## REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon**. In: GERALDI, CorintaM. Grisolia. FIORENTINI, Dário. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.(orgs.). Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). Mercado das Letras. Campinas, SP. 1998.
- CONTRERAS, José, **Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico**. In: CONTRERAS, José. A autonomia de Professores. Cortez. 2002.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. **Formação de professores, trabalho e saberes docentes**. Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte. V. 24, n.3, p.143-152. Set- dez. 2015.
- GERALDI, Corinta M. Grisolia. MESSIAS, Maria da Glória Martins. GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas**. In:GERALDI, CorintaM. Grisolia. FIORENTINI, Dário. PEREIRA, Elisabete Monteiro de A.(orgs.). Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). Mercado das Letras. Campinas, SP. 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**; tradução de Sandra TabuccoValenzuela. 1ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA**

Vânia Aparecida Manegus Liesch

### **RESUMO**

Este artigo trata da importância interdisciplinaridade para o ensino e aprendizagem. Assim, trouxe essa discussão para o espaço escolar favorecendo o educando a tomar conhecimento em poder relacionar os conteúdos trabalhados em uma disciplina procurando enriquecer o processo de ensino aprendizagem, fortalecendo a ideia de saberes que se completam, fornecendo à educação uma importante função intelectual em que, a partir de da base interdisciplinar trabalhada influenciará nas práticas pedagógicas que tem como método a interligação e a contextualização dos diferentes temas, como facilitador dos mecanismos de aprendizagem.

**Palavras – chave:** Interdisciplinaridade, Ensino. Aprendizagem.

### **1. INTRODUÇÃO**

As escolas, assim como todos que estão ali, participam desse processo de ensino aprendizagem, devem buscar métodos, meios pedagógicos, que mudam a forma de pensar dos educadores em relação ao ensino, como também disponibilizar para os educadores melhores condições de trabalho e disporem de materiais e cursos profissionalizantes para se atualizarem e também mostrar a eles de como é grande a importância desse aperfeiçoamento para a educação. Pois é através de profissionais preparados e envolvidos que a interdisciplinaridade surge na escola, além dos professores e todos da equipe pedagógica, como também a participação dos pais.

Assim, deve-se acreditar que a implantação, elaboração do conhecimento, do entendimento somente será estabelecida se houver uma participação, com estruturas amplamente organizada das diversas áreas de atuação, como também de todas as disciplinas, para que com isso consiga destruir todos os bloqueios que possam estar impedindo a assimilação e a aplicação da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem como método para superar as dificuldades de aprendizagem.

### **2. A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Para Gadotti apud Fazenda (1979, p.56), “a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as

fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente”, Gadotti enfatiza a necessidade dessa integralização e do desenvolvimento da interdisciplinaridade, mesmo sendo ainda muito principiante, nas instituições de ensino, no processo ensino aprendizagem, a forma interdisciplinar de ensino, método esses ainda pouco utilizado e desenvolvido, mesmo que existam profissionais muito bem preparados e com vontade o suficiente para colocar em prática esse novo conceito de interdisciplinaridade no processo de aprendizagem. Pois de acordo com Lück (1994, p.75)

A interdisciplinaridade é mais que a interação entre duas ou mais disciplinas, ela pretende superar a fragmentação do conhecimento e, portanto, necessita de um olhar para o conjunto, no qual há a possibilidade para o estabelecimento da coerência na articulação dos conhecimentos.

Que juntamente com a interação das disciplinas e com a contribuição dos educadores e os demais envolvidos nesse processo, a interdisciplinaridade se tornará de grande valia para a educação. A realidade em sala de aula está muito desatualizada, é preciso rever os métodos de ensino, por haver muitos empecilhos que dificulta a entrada de métodos interdisciplinares, no qual os principais obstáculos a serem vencidos para a implantação da interdisciplinaridade nas salas de aula de acordo com Rivarossa (1999, p.56)

- Formação muito específica dos docentes, que não são preparados na universidade para trabalhar interdisciplinarmente;
- distância de linguagem, perspectivas e métodos entre as disciplinas da área de Ciências Naturais;
- ausência de espaços e tempos nas instituições para refletir, avaliar e implantar inovações educativas.

De acordo com Japiassu: (1976, p. 75).

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Dessa forma, o docente tem a necessidade de tornar-se um profissional conhecedor, com visão globalizada, atento ao que se necessita na realidade, o professor tem que saber compreender e ter entendimento significativo na sua área de formação, para que com isso seja satisfatório para atuar no processo de ensino.

Para Fazenda (1979, p.48-49).

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar: Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos.

Assim sendo, como afirma Fazenda (1979, p.48-49) a interdisciplinaridade está sendo entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, sendo primordial que haja um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilitando o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, que contribua para uma formação mais crítica, criativa e responsável e que coloque a escola e educadores diante de novos desafios.

Como evidencia Freire (1996, p. 29).

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, por que indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O autor deixa claro que os profissionais envolvidos no processo de educação devem ter em mente que só existirão propostas interdisciplinares nas atividades propostas para aprendizagem se houver no posicionamento do educador, competência suficiente de conhecimento e perseverança para lutar pelo novo, pela democracia, defendendo a interdisciplinaridade. E Luck (2001, p. 68) também esclarece que:

O estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque

interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio.

Mesmo que o assunto interdisciplinaridade se encontra em grande discussão, sobretudo os debates acerca da metodologia aplicada nas escolas, os desafios para com a reconstrução e socialização do conhecimento ainda são imensos.

E temos a assimilação do conhecimento, a aprendizagem, como sendo mais que fundamental para o processo de inclusão, processo de construção e progressão, tanto dos educadores como também dos alunos, ainda mais nos dias em que vivemos, tempo esse, muito confuso para os educandos, necessita que haja mais interdisciplinaridade e menos complexidade no processo de ensino, é exigido que deixem de lado as formas burocráticas de ensino e que passemos a inquirir o que nos é imposto e saber o que e de forma isso pode ser proveitoso e nos trará benefícios.

Fazenda (1979) nos faz refletir acerca de atitudes Interdisciplinares:

Também uma atitude interdisciplinar, condição esta, a nosso ver, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Visto que, em nossa pesquisa e conhecimento prático, na sala de aula, ou seja, qual for o recinto apropriado para proporcionar, adquirir aprendizagem, pois são inúmeros os impasses que influenciam no processo de construção e sistematização do conhecimento, seja a relação aluno e docente, como também a relação deles com o objeto de estudo, pois o foco no sistema interdisciplinar tem o papel de aproximar o ser aprendiz de sua existência mais real, contribuindo para que obtenhas valores mais significativos, que compreendam de forma mais concreta possível, proporcionando aprendizados mais sólidos.

Concluimos que, quanto mais completo for o trabalho dos educadores como também a interação entre as diversas ciências, quanto mais desafiante for o método de ensino, maior será a probabilidade de conseguir indivíduos capazes e realizados.

## **2.1. A escola a transformação da sala de aula num espaço reflexivo**

A sala de aula é, por excelência, o espaço de formação docente e discente. É nela que ocorre mais intensamente a interação professor aluno, espaço esse

onde o professor ensina e o aluno aprende e é, também, ao mesmo tempo, onde se constrói o profissional docente aprendendo em serviço. A sala de aula é o espaço em que se ensina e se aprende mutuamente.

E esta escola, no dizer de Gouveia-Pereira (2008) “é uma das instituições extrafamiliares, a que a sociedade tem confiado à tarefa de socializar as crianças e os jovens, no sentido da sua inserção no mundo social”. Nesse sentido, a escola configura-se como o espaço institucional e se constitui o palco das diversas interações, sobretudo entre os intervenientes, professores e alunos e na relação entre eles, na qual aparecerão a autoridade e o poder, num primeiro momento, representados na figura do professor. Para (GOUVEIA-PEREIRA, 2008), “a escola permite o confronto diário com normas e regras de comportamento institucional, que vão para além das relações pessoais e informais”.

E a escola por estar implantada nesse meio de globalização, como vários problemas que as atinge, preocupando a todos os docentes, perante a isso, necessita que seja feito estudos para ajudar as instituições de ensino prosseguir em avanço para um melhor atendimento aos seus alunos. Muitos são as dificuldades que envolvem a escola, problemas esses provenientes das grandes transformações em que a sociedade se encontra, e, sobretudo no espaço da sala de aula, e têm tornado cada vez mais complexa a natureza das relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

A educação, o conhecimento é um processo pelo qual se encontra em uma grande mudança, está constantemente em processo de mutação, onde são muitas as superações encontradas nesse processo de transformação e principalmente no espaço que envolve a educação para alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, diante de novas descobertas e inovações obtida pela ciência e a tecnologia abre continuamente novas possibilidades, cobrando dos profissionais, investigação e a abertura para o novo. Sob este aspecto, o espaço para pesquisa e para a produção do conhecimento deve formar o eixo motivador de um trabalho o mais interdisciplinar possível, articulando docentes e aluno nessa tarefa de construção social do saber, transformando a escola em um espaço inclusivo é aquele que contempla um universo de alunos, com suas especificidades, e que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes, tendo como objetivo eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se nesta pesquisa que a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa, devemos criar um sistema educacional inclusivo, onde não deve se limitar apenas ao professor e a escola, mas ser abrangente para contemplar outros profissionais que também são extremamente importantes para essa configuração educacional, e com isso a interdisciplinaridade complementa inclusão na prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, Heloisa et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 1994.

RIVAROSSA DE POLOP, Alcira. **El área de ciencias naturales: concepciones epistemológicas y diálogo pedagógico.** Cuartas jornadas nacionales de enseñanza de la biología- Memorias. Córdoba: Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina, 1999.

## A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLA

Angela Soeli Bianchi Kmecik  
Cristiane Santos Silva  
Deloir José de Moraes

Este artigo trata de analisar como se dá o processo de inclusão dos alunos autista no ambiente escolar, foi desenvolvido através de pesquisas onde haverá uma análise como se posiciona as políticas públicas nesse processo de inclusão dessas crianças especiais na escola, sobre o aprendizado, suas adaptações e seu convívio com os colegas e professores. Pois o trabalho com os autistas tem sido pouco explorado na sociedade e precisa de informações para o auxílio dos professores nesse processo. Os autistas fazem parte do grupo de pessoas portadoras de deficiência exigindo uma educação especial e inclusiva para se desenvolver. Amparados por teóricos como: Orrú, Kanner, Belisário Filho, Mantoan e outros, que possuem argumentos importantes para que essas crianças precisem entrar no ensino regular e aprender viver em sociedade, e quanto mais cedo mais fácil ser seu processo de adaptação. O foco principal deste trabalho é proporcionar informações claras e objetivas acerca do autismo. Mediante pesquisas, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com esses alunos especiais.

**Palavras chave:** Crianças. Autismo. Inclusão. Profissionais. Políticas Públicas.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo ressaltar como se dá o processo de inclusão dos alunos autista no âmbito escolar, pois integrar essas crianças deve fazer parte dos planos educacionais de educação para todos.

Assim, o estudo mostra que o autismo é um transtorno de desenvolvimento que aparece nos três primeiros anos de vida, afeta o desenvolvimento normal do cérebro relacionado às habilidades sociais e de comunicação.

Portanto, as políticas educacionais em todos os níveis devem informar que as crianças portadoras de necessidades especiais devem frequentar uma

escola, onde todos os alunos devem estar juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Desse modo são reconhecidas inúmeras dificuldades enfrentadas nos sistema de ensino, tanto por parte dos professores, como pelos pais e escola, por isso, ainda há muito a ser mudado, tanto para a prática pedagógica, como materiais e cursos profissionalizantes.

Por isso, a educação inclusiva é uma educação para todos, do ponto de vista de DYSON, 2001, p.150 apud SÁNCHEZ, (2005, p.13).

[...] O desenvolvimento de escolas inclusivas - escolas capazes de educar a todas as crianças- não é portanto unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiências de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade.

De acordo com autor a educação para todos não é só inserir crianças especiais em sala de ensino regular, estratégias devem ser criada para que essa criança tenha um ensino de qualidade.

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 idéias dos autores: Orrú (2011), Kanner (1943), Mantoan (2000), Segundo Belisário Filho (2010).

## **2. A HISTÓRIA DO AUTISMO**

A criança com autismo se manifesta até 3 anos de idade, atingindo então numa média de 0,6 % da população, a sua linguagem concebe de forma tardia. De acordo Gilberg (1990, p.112), o autismo é “uma síndrome comportamental com etipologias múltiplas e curso de distúrbio de desenvolvimento”.

De acordo com a pesquisa o autismo não foi caracterizado como doença mais sim um comportamento sistemático apresentado na criança.

Na visão de Orrú, (2011, p.30):

[...] O autismo é uma síndrome comportamental que engloba comprometimento nas áreas relacionadas à comunicação, quer seja

verbal ou não verbal, na interpessoal idade, em ações simbólicas, no comportamento geral e no distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico.

Pelo que explica Orrú (2011, p. 34):

[...] Muitas das alterações apresentadas por crianças autistas ocorrem em razão da falta de reciprocidade e compreensão na comunicação, afetando, além da parte verbal, as condutas simbólicas que dão significado às interpretações das circunstâncias socialmente vividas, dos sinais sociais e das emoções nas relações interpessoais.

Sendo assim, de acordo com autor umas das características da síndrome do autismo é a dificuldade que eles têm em interagir com as pessoas, e assim acabam se isolando, e quando não é trabalhado esse comportamento na escola pode ocorrer uma grande perda para o aprendizado do aluno, uma vez que se a família não envolver essa criança em seu convívio, pode ocorrer que eles não vão se relacionar com a sociedade.

Devemos lembrar também o que é definido na Constituição, todo cidadão tem direito à saúde e educação. Com tudo, as reações aparentemente desconexas que os autistas representam também é uma das muitas dificuldades que os educadores, pais e familiares encontram para inserir o autista em sala de aula. Segundo Belisário Filho (2010, p.8)

Quando pensamos em criança autista na escola, não estamos excluindo que ela tenha atendimento educacional especializado. Como toda criança autista vê seus irmãos, primos e vizinhos irem para a escola, para eles não irem para a escola é uma forma de comprometer o desenvolvimento social deles.

Assim, proporcionar às crianças autistas oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. As habilidades sociais são possíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem típico fornecem entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil.

Portanto, o aprendizado de coisas simples do dia-a-dia, como, conhecer-se e estabelecer relações pode torná-las mais autônomos e independentes, podendo conquistar seu lugar na família, na escola e na sociedade.

Assim, são inúmeras as crianças que já estão recebendo atendimento especializado promovido pela Associação de Pais e Amigos – ABRA (Associação Brasileira de Autismo) ASTECA (Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas) e AMA (Associação de Pais e Amigos do Autista).

Por outro lado, essas associações ajudam o professor a trabalhar na sala de aula regular dando o apoio pedagógico necessário. Existem muitas coisas que podem ser feitas pelo autista, a principal é acreditar que ele tem potencial para aprender.

Acrescenta-se também que a criança com autismo não aceita de forma natural as mudanças e muitos não gosta de ser contrariado, dessa forma muitos professores usam estratégias pedagógicas para evitar os atritos, e uma delas é mostrar para o aluno que existe uma forma de fazer diferente, e aos poucos à aceitação do “não” vai ficando mais fácil.

No entanto com o passar do tempo o “não” pra ele vai significar que ele pode fazer diferente, e isso pode ser aplicado até no ambiente familiar, onde a melhor maneira de dizer um “não” é mostrar a ele que existe um caminho melhor.

## **2.1 A Evolução da Educação Especial no Brasil**

De acordo com a atual pesquisa a educação especial no Brasil se iniciou no século XIX, onde na cidade do Rio de Janeiro foi criando o instituto de surdo-mudo, então só os deficientes mentais eram atendidos em hospitais

Porém, no Brasil República os deficientes eram considerados seres incapazes e sem acesso a educação, e foi nesse período que encontraram os primeiros registros de internações psiquiátricas para deficientes mentais.

A partir daí no Rio de Janeiro em 1924 começou a surgir várias entidades privadas e filantrópicas- assistencialistas. Segundo Bueno (1993, p. 90):

[...] Quase a totalidade dessas instituições, na maior parte das vezes ligadas a ordem religiosa, revestia-se de caráter filantrópico-assistencialista contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania.

Segundo o autor, as crianças especiais não recebiam educação, que o estado ou municípios não tenham responsabilidade por os mesmos, sendo que esses indivíduos recebiam cuidados pelas autoridades ligadas a questões

religiosas. De acordo com o documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas são reafirmados a visão, onde a uma superação a oposição entre ensino regular e educação especial (2007, p. 09):

[...] Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino.

Assim, os sistemas de ensino têm o dever de fornecer espaço para o atendimento especial, e proporcionar recursos pedagógicos e possa favorecer a aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma que aja atendimento educacional a todos os alunos.

O processo de inclusão de crianças especiais começou na segunda metade do século XX, e nesse processo de inclusão no ano de 1980 ficaram visíveis as interações entre professor e alunos, pois os especiais tinham menos oportunidades que os alunos do ensino regular.

Dessa forma foram surgindo muitas críticas a esses modelos educacionais de inclusão, pois as adaptações desses alunos dependiam muito dos progressos dos discentes, e eram necessárias muitas mudanças nas práticas escolares, e só através dessas mudanças e que ocorreria a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

## **2.2 A Importância em se formar educadores**

Para que haja melhorias no processo de ensino e aprendizagem é muito importante a formação profissional da educação, pois essas formações ajudam enfrentamos diferentes situações que aparecem na tarefa de educar.

Segundo Xavier (2002 p. 19):

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania

Por isso, a formação deve ser um processo contínuo, sendo fundamental considerar e valorizar do saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão, onde não se trata apenas de incluir alunos nas escolas, mais saber ensinar e realizar um processo de integrar esses alunos num ambiente próprio para que ele se desenvolva.

De acordo com Glat & Nogueira (2002, p.27):

[ ] As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Portanto, sabemos que um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de inclusão, por isso é importante a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permite pensar no trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, sendo fundamental compor uma prática inclusiva com todo suporte educacional, tendo apoio de uma equipe pedagógica, e esse apoio seja desde início, não só no momento em que o professor se esgota seu artifícios e pede ajuda a escola.

Além da formação profissional, os educadores apontam mais obstáculo, pois além de ter um grande número de alunos em sala, tem a falta de recurso para sustentar a prática educativa, assim se houvesse nas salas números menores de alunos com certeza seria mais acolhedor, dando possibilidade de realizar um trabalho mais cuidadoso, por isso se querem mesmo incluir esses alunos e necessárias muitas mudanças nas políticas educacionais.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, destaca-se a necessidade de compreender a importância inserir o autista no ambiente escolar, pois nós com profissionais da educação devemos conhecer suas especificidades e estimular suas habilidades, levando o aluno a não só a socialização, mais um aprender significativo.

Entretanto, a pesquisa mostra que o Autismo é um tema muito complexo em nossa sociedade, pois na visão dos educadores os autistas são pessoas difíceis de trabalhar e desenvolver, apresentando inúmeras desordens em seus comportamentos, e para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias em suas limitações.

No entanto, há falta de incentivo das autoridades com relação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esse alunado e como consequência, vemos o buraco existente na vida de autistas e de seus familiares que se veem presos nessa situação.

Nesta perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação apenas dos governantes, mais de uma sociedade em geral, pois os estudos mostram a capacidades que essas crianças tem em aprender, e não deve apenas jogá-las em sala de aula, mais dar suporte pedagógico para que o professor possa desenvolver uma bom trabalho, com a de incluir esses alunos no ensino regular.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**. Editora Wak. 4º edição. Rio de Janeiro – 1016.

LIMA, Claudia Bandeira de. **Perturbações do Autista: Manual Prático de intervenção**. Copyright – Fevereiro de 2012. Lidel – Edições Técnicas, Lda.

FILHO, Belisário José Ferreira. **Inclusão: Revista Educação Especial**. Brasileira, v.5, nº1, p-4-11.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. PAULON, Simone Beatriz de Lucca. PINHO. Gerson Smiech. **Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Secretaria de educação especial.

KANNER, **Earle Infantile Autism Revisited**. In Childhood Pstchosis: initial studies and new insights, edited by V.H Wiston & Sons, pp.137-141.1973.

MARTINS, ELIS REGINA PETRY. **AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, SÃO JOSÉ 2011. Acessado em: <http://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/tcc-Elis-Regina-Petry-Martins.pdf>. Data 27/11/2016.

Ministério da Educação secretaria de Educação especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília. 2010. MEC. **Programa de Educação Inclusiva: Direito á Diversidade**. Vol.1- Fundamentação Filosófica-Brasileira, 2004.

VAGULA, Edilaine. VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Educação Inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina:, 2014. 208.



## **ENSINO-APRENDIZAGEM: NUMA BUSCA PELA INTERDISCIPLINARIDADE**

Vânia Aparecida Manegus Liesch

### **RESUMO**

Este artigo trata da interdisciplinaridade entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea, sendo primordial que haja um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar, possibilitando o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, que contribua para uma formação mais crítica, criativa e responsável e que coloque a escola e educadores diante de novos desafios.

**Palavras – chave:** Interdisciplinaridade. Pesquisa. Aprendizagem.

### **1. INTRODUÇÃO**

É de fundamental importância fornecer uma proposta prática educacional em que o educando participe ativamente da construção de seu conhecimento, enfrentando a cada momento grandes desafios e desenvolvendo suas múltiplas inteligências por meio de aprendizagens que permitem a percepção de um mundo sem fronteiras dentro e fora da sala de aula, visando o estudo do meio, a sondagem da comunidade e o trabalho, integrando assim, de forma interdisciplinar, a realidade local as questões específicas da escola.

Portanto, é necessário desenvolver na escola atividades interdisciplinares, transdisciplinares numa abordagem sociointeracionista, transversal e contextualizado dos conhecimentos capazes de permitir uma intervenção real no universo escolar, minimizando inúmeros problemas de aprendizagem, promovendo ações para a reconstrução da vida em sociedade, buscando um desenvolvimento sustentável, primando por uma vida de qualidade. Assim, facilitar a apropriação do conhecimento dos alunos que a ele terão acesso, compreender o mundo em que vivem nas instituições escolares podendo analisar e comparar com outras opiniões num clima de cooperação.

### **2. O ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA INTERDISCIPLINARIDADE**

Interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações, mas em todas elas está implícita uma nova postura

diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento. Desta forma a interdisciplinaridade difere da concepção de pluri ou multidisciplinaridade, as quais apenas justapõem conteúdos.

Nesse sentido, não estou me referindo à interdisciplinaridade como uma teoria geral e absoluta do conhecimento, nem a compreendo como uma ciência aplicada, mas sim como o estudo do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico. Concordo com Fazenda, 1988 ao caracterizar a interdisciplinaridade "pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. (...) Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano" (Fazenda, 1993, p. 31).

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Desta forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade "devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as" e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica. Tal atitude embasa-se no reconhecimento da 'provisoriidade do conhecimento', no questionamento constante das próprias posições assumidas e dos procedimentos adotados, no respeito à individualidade e na abertura à investigação em busca da totalidade do conhecimento.

Não se trata de propor a eliminação de disciplinas, mas sim da criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, alunos e professores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar ideias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo "ator" e "autor" do processo.

Temos então o desafio de assegurar a abordagem global da realidade, através de uma perspectiva holística, transdisciplinar. Onde a valorização é centrada, não no que é transmitido, e sim no que é construído. Assim a prática interdisciplinar nos envolve no processo de aprender a aprender.

A postura interdisciplinar incita o pensamento em direção ao enfrentamento de tensões que se criam durante o seu processo de elucidação, o que possibilita a superação de dicotomias tradicionais da visão de mundo

mecanicista, tais como: homem-mundo: o homem se revela ao mundo através da linguagem, quer seja ela natural, quer seja artificial, como é o caso da linguagem computacional.

Ao formalizar o seu pensamento para outrem, o homem apropria-se da palavra, atribuindo-lhe um significado segundo sua própria experiência, reelaborando-a e revelando-se ao outro. A manifestação do ser através da linguagem traz subjacentes os valores intrínsecos a um contexto. Ao mesmo tempo em que se expressa o homem toma consciência de si mesmo como um ser singular no mundo, com potencialidades e limitações próprias. A "palavra própria" de cada ser manifesta o sentido que ele dá a si mesmo e ao mundo.

Assim, a palavra "está sempre em ato" constituindo "a essência do mundo e a essência do homem. (...)" Todo encontro com o outro supõe um confronto de ideias onde cada qual trás seu testemunho e busca o testemunho do outro. Cada ser é responsável pela introdução de um ponto de descontinuidade, cujas contradições devem ser discutidas e compartilhadas com os demais membros do grupo, buscando um equilíbrio em um novo patamar.

Temos então a interdisciplinaridade como um campo aberto para que de uma prática fragmentada por especialidades possamos estabelecer novas competências e habilidades através de uma postura pautada em uma visão holística do conhecimento e uma porta aberta para os processos transdisciplinares.

[...] Este ser do mundo e no mundo tem a capacidade de interferir e modificar o seu próprio mundo... "A disjunção sujeito-objeto é um dos aspectos essenciais de um paradigma mais geral de disjunção-redução, pelo qual o pensamento científico ou disjunto realidades inseparáveis sem poder encarar a sua relação, ou identifica-as por redução da realidade mais complexa à realidade menos complexa" (MORIN, 1982, pag. 219).

A prática interdisciplinar educacional ou não, estrutura-se a partir da percepção da necessidade de abordagens interpretativas aliadas a conexões entre as metodologias dos limites e possibilidades das disciplinas implicadas num problema ou num tema. o procedimento interdisciplinar no trato com os objetos de estudo nasceram da visão de que as áreas do conhecimento ou as especialidades científicas, tanto nas pesquisas tecnológicas ou científicas como nos conteúdos escolares enfrentam dificuldades ao abordarem seus problemas isoladamente. Ultrapassar as fronteiras edificadas pela visão solitária ou fragmentada de produção do conhecimento e sua utilização constitui um desafio das propostas interdisciplinares. O diálogo interdisciplinar frutífero pressupõe a igualdade entre as áreas de conhecimento no que

concerne a sua importância frente ao objeto de estudo, sem perder de vista suas identidades singulares no trato com o objeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendeu-se que a interdisciplinaridade é o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. “Do ponto de vista epistemológico, consiste no método de pesquisa e de ensino voltado para a interação em uma disciplina, de duas ou mais disciplinas, num processo que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e formas de organizá-los e sistematizá-los no processo de elaboração do conhecimento”.

Portanto, Interdisciplinaridade é um termo que não tem significado único, possuindo diferentes interpretações, mas em todas elas está implícita uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento. No que tange aos educadores, num processo interdisciplinar, é necessário que os educadores se auto-eduquem, e se eduquem prestando atenção às gritantes necessidades do século, as quais são encarnadas também pelos estudantes. Eis a perspectiva histórica para o novo milênio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAZENDA, Ivani C. (1993). **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_. (1994). **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação e Mudança**. 14ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MORIN, Edgar. (1982). **Ciência com Consciência**. Portugal: Publicações Europa-América Ltda.

PIAGET, Jean. (1972). **A Epistemologia Genética**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes.

## A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Ferreira de Castro  
Criatiani Santos Silva  
Idonete Rodrigues França

### RESUMO

Como professoras da Educação Infantil, constatamos que os jogos, brinquedos, historinhas e brincadeiras são de suma importância para a prática dos educadores e têm sido consideradas por muitos teóricos como indispensáveis ao desenvolvimento da criança. Com base nesses pressupostos em torno de todos os aspectos que envolvem a ludicidade/movimento, é que nos propomos a realizar este artigo, cujo objetivo contribuir com a prática pedagógica de muitas educadoras que estão iniciando na Educação Infantil e que precisam de uma compreensão das relações existentes entre o brincar e o desenvolvimento da criança. Neste sentido utilizaremos como referências para sustentação deste estudo, os fundamentos teóricos de Piaget, Vygotsky, Froebel, Wallon e dentre outros estudiosos que discutem temas relacionados ao brincar. A nova imagem da criança como um ser sócio histórico cria em torno dela um mundo peculiar e distanciado do universo adulto, onde o brincar torna-se sua principal atividade. É neste aspecto que o brincar passa a ser discutido a partir da abordagem cultural, enquanto uma expressão tipicamente infantil, sob a ótica da psicologia configura-se numa forma de compreensão das emoções, afetividade e personalidade, no campo educacional, o brincar apresenta-se como um instrumento que articula o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira natural. O Professor de Educação Infantil deve trabalhar de forma lúdica, para ocorrer uma aprendizagem significativa, que contribua com o desenvolvimento global da criança de 0 a 5 anos e 11 meses.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ludicidade. Desenvolvimento.

### 1. INTRODUÇÃO

O brincar é a forma mais natural e espontânea da criança ser e estar no mundo, interagindo e recriando-o a partir de suas percepções. As primeiras brincadeiras infantis se iniciam pelas experiências afetivas entre mãe e filho, que tem natureza simbólica de imitação de situações

do cotidiano. Para Rojas, o brincar é como escrever, desenhar, pintar, dançar, jogar. É brincar com movimentos, na inventividade ingênua e criativa da criança.

O aspecto simbólico do brincar está relacionado à construção do pensamento. É nesse momento que a criança utiliza dos símbolos como uma forma de interpretação do real. Diante de toda a dimensão do universo lúdico, vale ressaltar o aspecto educativo presente nos jogos e brincadeiras, que se delinea e populariza a partir da nova concepção de infância.

## **2. DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES ESTÃO INICIANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em relação à formação dos professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) trata a respeito da formação de profissionais de educação em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior; em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao analisar a questão educacional, incluindo a formação docente dos educadores que atuam na modalidade Educação Infantil, implica direcionar o olhar para as práticas e ações que se desenrolam no interior do ambiente onde elas acontecem. Significa entender como ocorre o processo de escolarização, como é elaborado e trabalhado o currículo, quais os métodos e procedimentos adotados pelo professor nessa área, como o aluno se apropria e faz uso dos saberes, como constrói o conhecimento, quais são os conteúdos necessários e de que forma é realizada a avaliação do aprendizado. De acordo com Schön (2000), na modalidade da Educação Infantil, é característico do senso comum, no contexto profissional do professor, interpretar com uma visão: a da necessidade que ele tem de trabalhar os conteúdos de aprendizagem com os alunos sob uma perspectiva concreta. Para Nóvoa (1995), com uma história de formação, desde sua escolaridade inicial, baseada em um ensino de conhecimentos abstratos, os

professores, principalmente aqueles que estão em início de carreira, necessitam de modelos, de vivências escolares anteriores, que os auxiliem, e que lhes sirvam de exemplos para a sua atividade docente. Sem entender o que realmente pressupõe um ensino com base na prática, eles tendem a cobrar uma formação continuada muito mais prática, eles, como forma de se apropriar de modelos de ensino prático, e dessa forma, não conseguem compreender o verdadeiro sentido da prática, no processo de aquisição de saberes e de construção do conhecimento.

Assim, Nóvoa (1995) coloca que a visão que os professores revelam possuir sobre a relação da teoria com a prática está em consonância com o significado que atribuíram, isoladamente, à teoria e à prática.

[...] O entendimento evidenciado é o de que há uma subordinação da prática à teoria, isto é, o ponto de partida é sempre o conhecimento teórico, que é visto como uma espécie de conhecimento certificado e verdadeiro. Mesmo reivindicando uma formação prática que privilegie atividade do cotidiano de suas aulas, os professores tendem a formalizar e a respaldar o conteúdo aprendido e/ou ensinado com o conhecimento científico, teoricamente estabelecido. (NÓVOA, 1995, p, 67).

Para o autor, esse pensamento é forte e cristalizado, portanto não importa se partem da teoria em direção à prática, ou se o fazem inversamente, de qualquer forma a tendência é a de legitimar todo conhecimento pela teoria. Ainda que o ponto de partida seja o trabalho prático, ele deve ser referendado, ou confirmado, pelo conhecimento preestabelecido. Uma relação na qual não está contemplada nenhuma tentativa de construir uma nova teoria, outro conceito, ou, ao menos de verificar se aquele conhecimento de referência é verdadeiro, ou é legítimo, para a prática efetuada, principalmente na Educação Infantil. Nesse contexto, a tendência a estabelecer uma relação de subordinação da prática à teoria pode ocorrer tanto no que se refere às atividades com os alunos, como no que diz respeito aos conteúdos e dinâmicas dos cursos de formação continuada, esse tipo de pensamento é fruto de um processo de formação que se estende ao longo de sua trajetória social e escolar partir da Educação Infantil.

## **2.1. Compreensão do Lúdico e o Ensino e Aprendizagem**

A influência do lúdico segundo Kishimoto (1999) nos processos de ensino e aprendizagem tem sido alvo de muitos estudos ao longo dos tempos. Especialistas buscam saber “quando”, “como” e “por que” o jogo acontece.

Consideram-no não um mero coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, mas um elemento real que participa do desenvolvimento da criança desde as primeiras fases da vida (quando é espontâneo e sem regras) até a fase adulta (quando passa a ter etapas pré-definidas e um planejamento).

Já Vygotsky (1994), destaca o papel do jogo no meio social e cultural na formação do indivíduo. Entende o autor que o jogo serve para o desenvolvimento de inúmeras habilidades cognitivas e afetivas. Partimos do princípio de que o aluno aprende quando encontra significado naquilo que lhe é ensinado e busca novos conhecimentos quando a escola lhe dá subsídios para construir a própria autonomia. Ensinar por meio do lúdico é desenvolver o raciocínio lógico, estimulando a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

De acordo com o autor, a utilidade do brincar no cotidiano escolar proporciona ao aluno condições para despertar a curiosidade e firmar a autoconfiança, facilitando assim o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. A pesquisa esta voltada para a importância dos jogos a partir da Educação Infantil como recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento, levando em consideração a prática na formação continuada do professor como recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento. Neste sentido, verificamos a importância dos jogos na sala de aula e que devem ocupar um horário dentro do planejamento, de modo a permitir que possam explorar todo o potencial dos jogos, processos de solução, registros e discussões sobre possíveis caminhos que poderão surgir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Objetivamos demonstrar aos educadores uma visão do lúdico a partir da Educação Infantil, possibilitando aos professores durante seu processo de formação continuada, por meio das práticas pedagógicas e aprendizes uma ruptura com o modo predominantemente “formalista” de se relacionar com o aprendizado. A passividade do aprendiz diante dos objetos de sua aprendizagem dever ser substituída, assim, por um comportamento mais ativo de investigação, que desestabilizaria processos de quantificação ainda pouco adequados, viabilizando a construção de representações cada vez mais complexa para lidar com os dados quantitativos que permeiam as diferentes áreas de conhecimento.



O aspecto lúdico de a aprendizagem aflora na criança o prazer da conquista dos jogos e brincadeiras que desafiam a pensar, antecipar resultados, estabelecer analogias, desenvolver estratégias cada vez mais adequadas à metas fixadas, relacionar-se com o grupo de forma sadia. Objetivamos avaliar claramente o alcance das atividades implementadas. Analisar o efeito que alguns jogos produzem em diferentes crianças, sobretudo, os que suscitam atividades de interagir. De certo modo, a investigação trouxe conhecimentos até que ponto as atividades implementadas através dos jogos propiciam, efetivamente, à criança uma aprendizagem significativa, acompanhada de sentimentos positivos face à sua capacidade de aprender e de se relacionar afetivamente com o grupo, aumentando o conhecimento dos processos e pelo interesse do aprendizado voltado para o lúdico.

Portanto, queremos contribuir, assim, para a difusão de novas práticas escolares que farão substituir sentimentos negativos que acompanham, muitas vezes, o ensino-aprendizagem, por sentimentos positivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Temas Transversais** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: SEF, 2001.

LAUREANO, José Luiz Tavares, Olimpio Rudinim Vissoto Laite, Vincenzo Bongivanni **Matemática e Vida-** p 102, 104 e 105. Ed. Ática-1995 6ª Edição.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: **Prazer e Aprendizado-** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORI, Iracema -**Viver e aprender Carência de recursos pedagógicos e a formação do educador.** Revista Brasileira de Deficiência Mental. Sd (1-4)

NÓVOA, A.(Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995

REVISTA: **Nova Escola-** Ed. Abril nº152-maio 2002

VIGOSTSKY, Leo Senyoonovich Eluria, A.R.LEONTIEV, Alexis.

**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## **A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA ESTUDANTIL PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MATEMÁTICA**

Jersira Poletto

### **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo descrever a respeito do Projeto: a importância da monitoria estudantil para o processo de aprendizagem no ensino de Matemática. Seu desenvolvimento foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Alberto Tayano. A importância deste projeto para a comunidade acadêmica traz a visibilidade em procurar contribuir com o aprendizado dos alunos que possuem maior dificuldade no conteúdo na disciplina de Matemática, nesse quesito, o projeto procura reafirmar o conhecimento aos alunos que prestam o papel de monitores quando os mesmos assumem a responsabilidade de ajudar no ensino de outros colegas, além de aprimorar as técnicas didáticas em sala de aula, a partir do processo de monitoria. Dessa forma, o projeto trouxe por objetivo desenvolver o processo de monitoria na disciplina de Matemática na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Alberto Tayano, com as turmas de 6º ao 8º anos do período matutino e vespertino, 9º anos vespertinos e 2º e 3º anos matutinos. Nesse contexto, o presente artigo trouxe análise que uma vez desenvolvido o projeto, contribui para elevar a autoestima aumentar a produtividade e os resultados positivos do ensino/aprendizagem, assim como no desenvolvimento do aluno, monitorando o que ele aprendeu, principalmente na disciplina de Matemática.

### **1. INTRODUÇÃO**

A monitoria é uma prática muito comum no ensino de graduação com objetivos de propiciar uma formação mais sólida ao graduando e contribuir com os acadêmicos que possuem maior dificuldade no aprendizado. Inclusive, esse nível de estudos possui respaldo na Lei Federal nº. 5. 540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas para seu funcionamento no ensino superior e institui que: [...] as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a prova

específica, nas quais demonstrem capacidade de desenvolvimento em atividades técnico- didáticas de determinada disciplina (MOURA & BORGES, 2011).

No entanto, essa prática é incipiente no ensino fundamental e médio no país, em qualquer de seus sistemas de ensino. Sabe-se que a monitoria possibilita ao aluno, além de uma intervenção e exposição do conhecimento, uma interação capaz de imprimir uma qualidade maior no processo ensino-aprendizagem e uma complementação do papel do professor em sala de aula.

Algumas matérias básicas são ainda mais exigidas quanto às técnicas e procedimento didático, no sentido de transmitir o conteúdo ao aluno, exigindo, inclusive, uma espécie de “ensinamento individual”, o que dificulta muito o papel do professor, pois as salas de aula geralmente são compostas de 20 a 30 alunos, em média. As disciplinas das áreas exatas permeiam esse mundo de dificuldades de aprendizado que os agentes da educação sofrem no seu dia a dia, ou para repassar o conteúdo do lado do professor, ou para entendê-lo do lado do aluno. Uma dessas disciplinas é a de matemática, que possui a particularidade de ser o “bicho-de-sete- cabeças”, pois é a base de muitas outras na área de exatas.

Os professores, a partir do primeiro bimestre, passam a conhecer como são os alunos e puderam analisar aqueles que apresentam maiores dificuldades e quem termina as atividades prontamente, muitas vezes sem auxílio do professor, assim como os que se encontram desmotivados, por uma razão ou outra, resultando no atraso dos conteúdos. As razões que às vezes levam um indivíduo a se tornar um “bagunceiro” ou um “apático”, são inúmeras situações e complexas. É prematuro falar em “dificuldade de aprendizado”, pois há vários outros fatores que devem ser analisados, mas, independente da razão, nota-se que esta dificuldade leva, com o tempo, a uma auto-exclusão, fazendo com que suas prioridades em sala sejam outras que não a de estudar. Diante do contexto, surge a proposta de um Projeto de Monitoria permanente para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Alberto Tayano, mais pontualmente na disciplina de Matemática, pensando justamente nos fatores acima descritos e esperando que sua efetivação leve a resultados mais satisfatórios na produtividade em sala de aula.

O Educador tem por obrigação melhorar a produtividade em sala de aula como um dos quesitos do desenvolvimento desta própria educação. Esta

preocupação com a produtividade deve ser uma constante, pois o calendário escolar é “apertado” e nem sempre todo o conteúdo é satisfatoriamente aplicado, resultando numa sensação de qualidade que pode não encontrar eco na continuidade dos estudos da maioria dos alunos até instâncias superiores de ensino (graduação, mestrado e doutorado).

Diante do contexto, a importância desse projeto ganha eco e pode, inclusive, ser ampliada para que outros educadores a apliquem. E mais que isso, pode ser um projeto piloto para que a própria escola a adote para todas as disciplinas ou áreas de conhecimento. Nesse contexto, o projeto em estudo tem por objetivo geral: desenvolver o processo de monitoria na disciplina de Matemática na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Alberto Tayano, com as turmas de 6º ao 8º anos do período matutino e vespertino, 9º anos vespertinos e 2º e 3º anos matutinos, assim como contribuir com o aprendizado dos alunos que possuem maior dificuldade em algum conteúdo pontual; além de propiciar reafirmação do conhecimento aos alunos monitores quando os mesmos assumem a responsabilidade de ajudar no ensino de outros colegas; e por fim, aprimorar as técnicas didáticas em sala de aula, a partir do processo de monitoria.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A importância da monitoria pode ser melhor descrita na seguinte afirmativa: “a monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno” (CAVALHEIRO, 2008, p. 57). O autor reconhece ainda que a monitoria também é entendida como “instrumento para a melhoria do ensino, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática” (CAVALHEIRO, 2008, p. 58).

Segundo Santos (2008), ao realizar a ação de monitoria o educando em sala de aula tem a oportunidade de estar em constante interação com as atividades ministradas. Assim, conforme o autor, propicia no aprendizado, experiências e condições de sempre estar inserido em contato com os conteúdos proporcionando maior compreensão na aprendizagem.

[...] o caminho do conhecimento é um trajeto que impõe reconhecer a dor que implica saber: o que contradiz a posição do conhecimento como atividade prazerosa, recepção alienada ou euforia salvadora. Com essa dor, a formação parte da “incerteza”, não como um “não saber”, mas como possibilidade de saber. A monitoria é utilizada

como forma de motivar e incentivar o estudo e ter como consequência sucesso no rendimento escolar (QUEIROZ; SILVA, 2009)

Trazer para a sala de aula essa nova metodologia de ensino e aprendizagem por meio de atividades de monitoramento são motivadoras, pois auxilia para construir um conhecimento duradouro e significativo, é a principal função do professor é de orientá-los.

Nessa perceptiva de trocas de conhecimento por meio da atividade de monitoria, traz a garantia do aprender, no sentido indicado por Faria (2003, p. 20) de “apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo”, ou seja, um aprender que permite nesta metodologia em reconstruir a própria experiência como aprendiz. Para Faria (2003, p. 21) “a suposição dessa forma de ensinar e aprender é que uma pessoa assimila melhor se o aprender não é considerado apenas como um ato cognitivo”, e sim como uma experiência vinculada à construção do aprendizado, relacionada ao próprio aprendiz. Isso significa reconhecer que, quando ensinamos também aprendemos, e a aprendizagem pela monitoria reconhece o sujeito autor do seu aprendizado e das experiências que, a partir da sua aspiração em transmitir o saber, relacionar-se com outras experiências. Sem esquecer que aprender não é uma experiência que só olha para ser, porque também se projeta em uma posição política que supõe reconhecer-se com capacidade de autoria.

[...] O aprendizado pela a monitoria em sala de aula parte do princípio de que a aprendizagem acontece pela interação e pela relação com outros alunos e professores, assim, os alunos levantam hipóteses, trocam informações, havendo esse tipo de interações pelo conhecimento em sala de aula, o conhecimento fica em constante construção, pois a troca de experiências é de grande importância na educação. (SCHNEIDER, 2008, p.78).

Conforme explica o autor, nesse processo interativo, orientado pelo educador pelo monitoramento do aprendizado, todos terão possibilidades de falar, levantar hipóteses e, através das negociações, chegarem a conclusões que os ajudarão a perceber como acontece a aquisição parte de um processo dinâmico de construção. Nessa possibilidade de aprender em conjunto, desperta vários sentimentos, aumenta os laços afetivos, o companheirismo, a responsabilidade, cria laços que às vezes perduram, pois uma monitoria bem trabalhada implica no esclarecimento, que aquele que monitora o aprendizado do outro também tem galhos na aprendizagem, seja pela escrita, pela audição ou pela própria observação.

[...] a monitoria compreendida ainda como um espaço de cooperação entre os alunos que se empenham na construção do conhecimento pelo processo de colaboração, pelo ato de interagir num processo em que cria aproximação. Dessa maneira, o monitor ao transmitir seu aprendizado auxiliando seus colegas que apresentam dificuldades com o conteúdo apresentado pelo educador passa a assumir o papel em conduzir, orientar e facilitar, criando situações inovadoras através das atividades, eles acabam sanando dúvidas que deixam de ser levadas para casa, assim passam a desenvolver uma educação pautada em atitudes e valores (SCHNEIDER, 2008, p.81).

A aprendizagem que desperta valores e atitudes, conforme o autor, na maioria das vezes é pouco explorado do ponto de vista pedagógico.. Assim, o projeto de monitoria que ora se desenvolve, optou em selecionar os alunos que possuem um nível de conhecimento maior na disciplina de matemática para que trabalhem com os colegas durante a realização das atividades propostas em sala de aula. Os monitores não assumem a responsabilidade de ensinar os conteúdos aos colegas, passam a assumir o papel de colaboradores na construção dos conhecimentos. Os conteúdos continuam sendo explicado pelo professor, antes do trabalho com a monitoria. Com os alunos monitores colaborando com os outros, possibilita ao professor uma atenção maior aos alunos com dificuldades complexas. No sistema avaliativo, consiste no acompanhamento do desenvolvimento do aluno, verificando o que ele aprendeu, planejando ações futuras para sanar possíveis dificuldades e deverá ser diagnóstica, democrática, inclusiva, formativa e de monitoramento dos pontos positivos e/ou negativos do trabalho efetuado e das intervenções que são realizadas. Ela deve ser contínua: anteceder, acompanhar e suceder todo o trabalho pedagógico, realizando simultaneamente os momentos de ensino-aprendizagem e avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de ensinar, novas formas de aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL, Lei Nº 9.394 – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996. BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 193p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALHEIRO, P. S. (2008). **Monitoria como estratégia pedagógica para o ensino das ciências no nível superior.** (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS. [Online]; 2008.

FARIA, J. P. **A monitoria como prática colaborativa na universidade.** 2003. 87 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de PósGraduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MOURA, M. G. B. SOARES, G. M. G. **A importância do programa e monitoria para a formação acadêmica do monitor.** ANAIS DA JORNADA DE FISIOTERAPIA DA UFC. v. 2,n.1 (2011). Disponível em: <[http://www.fisioterapiaesaudefuncional.ufc.br/index.php/jornada/article/view/114/pdf\\_1](http://www.fisioterapiaesaudefuncional.ufc.br/index.php/jornada/article/view/114/pdf_1)>. Acesso em: 03 abr. 2016.

Programa **Gestão da Aprendizagem Escolar** – Gestar II. Matemática: Caderno de Teoria e Prática 1 – TP1: matemática na alimentação e nos impostos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

Programa **Gestão da Aprendizagem Escolar** – Gestar II. Matemática: Caderno de Teoria e Prática 1 – TP2: matemática nos esportes e nos seguros. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

QUEIROZ, C. R. A. A.; SILVA, R. M. S. **Monitoria orientada:** uma possibilidade para melhoria do desempenho acadêmico na disciplina química. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.8, p.125-137, jan. 2009.

SANTOS, J. C. **Aprendizagem significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCHNEIDER, M. S. P. S. **A Produção de conhecimento e a Ambientação de Formação de Professor.** 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

## A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiani Santos Silva  
Dianaleia Schmitz Pereira  
Fábio Luiz da Silva

### RESUMO

Este artigo procura descrever o projeto desenvolvido através de pesquisa bibliográfica na linha de Docência na Educação infantil. O projeto tem como tema “a importância de música na educação infantil” um tema abrangente que possibilita o desenvolvimento das atividades de forma dinâmica, sendo também uma importante ferramenta pedagógica na educação infantil. A música possibilita o desenvolvimento da comunicação, expressão por meio da linguagem, onde podemos ter a criatividade para que as crianças realizem tais processos e dos maiores problemas encontrado é existência de variedades tipos de sons musicais, onde a criança escuta diversos tipos de músicas e às vezes absorve a música de forma que prejudica o seu desenvolvimento intelectual e social. Um dos principais objetivos é estimular através da música o movimento do corpo, a linguagem oral, o cantar, brincar e fazendo com a criança conheça seu próprio corpo. Os conteúdos trabalhados são: trabalho com expressão, gestos e conhecer as partes do corpo com, cantigas de rodas, visualização com personagens musicais, etc. Os principais livro e autores pesquisados são RCNEIs (Volume 3, 2001) comunicação e linguagem (2001), BRÉSIA (2003), BRITO (2003), ROSA (1990), PAZ (2000) e outros.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Música. Desenvolvimento. Interação.

### 1. INTRODUÇÃO

O Artigo trata de fazer a descrição sobre a importância da música na educação infantil, tendo como linha de pesquisa a docência na educação infantil. O tema escolhido foi devido o desejo de realizar uma investigação com este foco, assim seja, que muitos educadores usam a música apenas como reprodução de práticas educativas, às vezes conhece, mas não entende seu significado.



A justificativa do projeto é que a música possui um papel importante na educação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e lingüístico, e facilitador no processo de construção do conhecimento. Uns dos maiores problemas é a existência de variedades tipos de sons musicais, onde a criança escuta diversos tipos de músicas e às vezes absorve a música de forma que prejudica o seu desenvolvimento intelectual e social.

A música é um instrumento poderoso no processo de ensino aprendizagem da criança e um dos principais objetivos do projeto é estimular através da música o movimento do corpo, a linguagem oral, o cantar, brincar e fazendo com a criança conheça seu próprio corpo. Assim o artigo traz a importância deste projeto que trouxe o grande desafio, a música na educação infantil que contribui para o desenvolvimento da criança, fazendo com ela seja uma forma de realizarmos as atividades, podendo então desenvolver a sensibilidade musical e ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

## **2.1 O SURGIMENTO DA MÚSICA NO BRASIL**

No Brasil a música surgiu com a mistura de europeus, africanos e indígenas, as músicas foram muito usadas por padres jesuítas em cultos religiosos para chamar a atenção da fé cristã. As práticas musicais praticadas pelos nativos que aqui residiam estabeleceu muitas variedades de estilo musicais fazendo com que solidificasse com o decorrer da história.

Através da música que os padres jesuítas aumentaram os números de fiéis na igreja, promovendo a educação ou manifestação artísticas por meios da mesma. Em sua obra FRANÇA (1953, p.7) mostra que:

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspicuelta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: „com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América

De acordo com o autor a música foi uma grande aliada para propagar e atrair fiéis para a igreja, onde a harmonia musical proporcionava certos atrativos e chamava atenção dos indígenas. A música é uma linguagem universal desde as primeiras civilizações, segundo Bréscia, (2003):

A música é uma linguagem universal tendo participado da linguagem da humanidade, desde primeiras civilizações. Conforme dados

antropológicos, as primeiras músicas a ser usadas em rituais como: rituais, casamentos, morte recuperações de doenças, e fertilidade. Com o desenvolvimento da sociedade a musica passou a ser usada como louvor lidere como a executada nas precisões reais do antigo Egito e na Suméria.

Segundo o autor a música é uma linguagem vem sendo usada a milhares de anos, pois a música é capaz de marcar gerações, e nós mesmos quando escutamos uma determinada música lembramo-nos de época da nossa vida, imagine as usando esse recurso para ensinar a criança a lidar com o mundo que a cerca, se socializando, se comunicando com gestos.

## **2.2 A Introdução da Musica na Educação Infantil**

De acordo com a história educacional no Brasil cuidar de crianças era feita de modo assistencialista, e isso ficou presente durante muitos anos na concepção da sociedade, e a música era usada para manter a ordem e interação dos alunos, sendo assim, não se usava a música como meios pedagógicos. O educador Fuks em 1991 realizou uma pesquisa com professores e futuros professores na área de educação musical, e com dados coletado na entrevista apresentaram uma realidade presente nas escolas americanas e brasileiras. De acordo com Fuks (1991) apud HUMMES, (2004):

Eu usava a musica como um artifício para acalmar as crianças; quando a música terminava, já estava todo mundo “dominado” [...] fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha do que dizer: faz isso faz aquilo [...] O “gestinho” é para incentivar, porque às vezes tem crianças que não entendem a letra “musiquinha”. Então é importante aquele “gestinho”.

Assim entendemos que a música tem a capacidade de acalmar, concentrar e disciplinar, no entanto, a música possui uma riqueza que deve ser explorada em sua totalidade. De acordo com RCNEI, (2001 p. 47), “A música está presente em diversa situação da vida humana. Existem músicas para adormecer, músicas para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualista”. Segundo ao RCNEI, (2001 p. 71) os acalentos são formas do brincar musical é característico da primeira fase da criança, onde consta que:

Os brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e anima as crianças, como “Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô”, e sua muita variante encontrada pelo país afora que é cantarolado enquanto se imita o movimento do serrador. “Palminha de

guiné, pra quando o papai vier "...", Dedo mindinho, seu vizinho, maior de todos"...", "Upa, upa, cavalinho"... são exemplo de brincos que, espontaneamente, os adultos realizam junto aos bebês e crianças".

Na educação infantil, principalmente os bebês se despertam com todo tipo de som, os bebês desde que nascem eles possuem uma forma de se comunicar, que é o choro, e produzem também os sons que os adultos fazem, sendo comuns os bebês se movimentar o corpo diante de um som.

De acordo com Chiarelli (2005), "a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia na educação pessoal, facilitando a integração e a inclusão". Para o autor a música é essencial na educação, tanto para a realização das atividades em sala, como usar como meio interdisciplinaridade na educação infantil.

### **2.3 O Significado da Música na Educação Infantil**

A música está presente em diversas atividades da educação infantil, principalmente nas creches, onde os pequenos se movimentam diante de cada som, usada na hora de chegada, na hora do lanche, nas comemorações escolares, à hora do banho e em todas as festividades em geral. E possibilita a interação com todo tipo de geração, como os pais, os avós, e também os recurso como: televisão, rádios e tudo que envolve as crianças, sendo assim a criança começar a formar seu repertório. A música esta presente no convívio social da criança, em relação a isso RCNEI explica que:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem.. (Brasil, 1998. p.51)

A vivência musical que é promovida pela música permite que a criança desenvolva sua capacidade de se expressar de modo integrado, onde realiza movimentos corporais enquanto canta um ouve música, sendo assim o canto é usado para se expressar é não como mero exercício musical. A música faz com que a criança se desenvolva tanto seu lado emocional quanto o cognitivo e traz um grande desenvolvimento do raciocínio lógico e memória, no entanto cabe aos professores apresentar atividade para os alunos da educação infantil que possa contribui para o desenvolvimento desses alunos.

## 2.4 A Prática Musical Na Educação Infantil

A prática da educação musical está ligada á cultura e aos saberes que nós educadores trazem através de experiências vividas, pois são poucas os que têm uma formação musical específica, no entanto essa cultura que o professor adquire com suas vivências e que traz a possibilidade de utilizarmos a música como em uma ação pedagógica.

O universo musical muitas vezes mostra a nossa realidade e trazer isso a tona faz com que aluno reflita sobre o seu dia a dia, até mesmo a cultura de outros povos, onde a forma de se expressar de outras civilizações e com diversos ritmos de músicas.

O ensino de música deve ser, desde o começo, uma força viva [...] a criança, muito antes de dominar as regras gramaticais, utiliza palavras com fluência e formula frases já com entonação. A linguagem é, para ela, uma coisa viva e, não regras no papel. Deve-se educar o ouvido para que sejam sentidas, perfeitamente, modulações e combinações sonoras diversas.

O professor antes de qualquer método ele precisa ensinar a criança a ouvir, escutar, descobrir, imitar e repetir sons, com isso o professor poderá cada vez mais construir o conhecimento sobre a música, ela familiarizar com esses sons. O processo que o professor realiza diariamente em sala, quando ele senta as crianças e canta diversas canções usando a música para eles conhecer a parte do corpo e essencial para a construção do saber de cada um. Segunda Rosa, (1990, p.22):

[...] percepção de mundo é multidimensional e simultânea. Aberta a todos os canais, a criança pequena vive intensamente cada descoberta, colocando- se por inteiro em cada situação. Quando brinca, e brinca com toda a sinceridade, pinta, desenha, a criança explora sons, inventa músicas [...].

Quando a criança se inicia na educação infantil ela começa a descobrir um mundo cheios de descobertas, cada situação é novidade, quando cantamos as crianças podem estar brincando ou até mesmo chorando, o som desperta nela algum tipo de emoção porque param tudo e fica observando, representam tudo que fazemos e cada dia eles vão se descobrindo o espaço e o tempo de cada ação realizada em sala. Rosa (1990, p.21) diz que a música contribui:

Para o desenvolvimento da coordenação visiomotora, da [...] para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são a operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes.

A música é uma grande aliada para que ocorra o desenvolvimento da criança, pois com os bebês acaba sendo algo muito explorado, sendo assim tudo que faz usam a música e através desse processo musical que elas se evoluem a cada instante, no começo os pequenos só escutam, mas com o passar do tempo notamos que em cada ação há uma reação, sendo gratificando para o pedagogo quando ele avalia cada criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MONTAGNINI, Rodely Cardoso. Ensino das Artes e música. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para á Pré- Escola**. Editora Ática S.A. 1990.

MACHADO, Rose Elaine Sgrogliá. **Coleção Amarelinha**, Educação Infantil, Livro do Professor. Blumenau (SC): Bicho Esperto, 2012

GASPAR, Lúcia. **Brincando de roda**. Disponível em:

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=485&Itemid=181](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=485&Itemid=181) acessado dia 13/05/2013

GODOI, Luis Rodrigues. **A Importância da Música na Educação Infantil**.

Londrina

2011.Acessado

em:

<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>

data 21/06/2015.

## A LEITURA NA ESCOLA

Helena Pavlak Zucatto

### RESUMO

A leitura e o ato de ler surgiram na sua experiência existencial. Através da leitura, o leitor reconstrói uma mensagem acordada com a mensagem pretendida pelo escritor, mas a capacidade de recriar o significado depende da associação que se faz entre as experiências e os conceitos já formados através da linguagem. A leitura se torna abrangente, pois passa a ser vista como um ato que envolve tanto o indivíduo quanto o texto em particular, que ocorre em um determinado momento específico, junto às circunstâncias específicas, em um contexto social e cultural específico, que faz parte da vida do indivíduo ou do grupo, sendo ambas vistas como partes de um evento total.

**Palavras-chave:** Leitura. Educando. Desenvolvimento.

### 1. INTRODUÇÃO

A escola tem a responsabilidade de proporcionar ao educando o processo de busca e produção de conhecimentos, dando condições de recriar conceitos dentro de um contexto. A escola através dos docentes tem o dever de incentivar os alunos a refletir sobre os problemas que podem ocorrer dentro da sociedade, que os envolvem direta ou indiretamente, pois diante dos problemas a leitura está presente como suporte de conhecimentos no contexto escolar.

A leitura é considerada essencial para o bom desenvolvimento individual e social do ser humano, através dela que se pode construir e reconstruir conceitos que servirão para a formação enquanto sujeitos sociais. Desta maneira, o leitor dispõe de diversas estratégias para construir o significado do texto e por essa razão, a leitura não deve envolver somente o leitor ou o texto, mas a interação em produzir o sentido do texto.

Portanto, a leitura não é uma prática isolada, e para que ocorra satisfatoriamente, faz-se necessário que o leitor defina, no momento da leitura,

os seus objetivos, e assim, possa chegar ao sentido do texto. O educando, ao ler, cria suas metas e, que ao compreender seus propósitos estabelece suas metas para a leitura. Os alunos terão um entendimento maior do texto e, serão capazes de lembrarem melhor dos pormenores que sem relacionam aos seus objetivos, ou seja, compreenderão melhor aquilo que leu, especialmente as informações ou metas que pretendia encontrar no texto, até mesmo relacionando com seu contexto.

## **2. A PRÁTICA DA LEITURA NA ESCOLA**

Deve-se dar ao aluno condições de perceber numa leitura a verdadeira intenção do autor, onde o leitor tem autonomia de compreendê-lo e reestruturá-lo para o seu próprio aprendizado.

[...] A leitura de textos tomados como fins em si mesmos, em função da mistificação, daquilo que está escrito, gera outra consequência nefasta para a formação do leitor, qual seja, a de estraçalhar a própria natureza do processo de leitura. (SILVA, 1998, p. 5).

Ler, como qualquer aprendizagem, requer dedicação: por isso os alunos devem ter a oportunidade de encarar o livro como um desafio interessante que abrirá portas, não só para o conhecimento, mas também para o entretenimento e a diversão, fazendo assim com que a leitura frui cada vez mais e que o aluno sinta a necessidade de estar sempre buscando e aprendendo.

A prática da leitura na escola precisa se assemelhar à prática da leitura fora da escola. As crianças precisam saber que lemos por diferentes razões e que não lemos e nem interpretamos todos os textos da mesma forma, cada indivíduo possui sua forma de leitura, entendimento e interpretação a respeito de um determinado texto.

Ler para as crianças é uma atividade fundamental: é tarefa dos adultos incentivarem lendo diariamente para elas. Ouvindo contos, fábulas, mitos, notícias, poemas..., enquanto não sabem ler autonomamente, que elas podem ter acesso a tudo que a escrita representa, além de aprender muito referente a linguagem que se usa para escrever.

[...] Quando uma criança não encontra utilidade na leitura, o professor deve fornecer-lhe outros exemplos. Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura. (op. cit., p. 138).

Antes de ler um texto para a classe, o professor precisa conhecê-lo, para que possa comentar as razões de sua escolha e demonstrar seu interesse de leitor em compartilhar suas descobertas. O professor deve motivar a classe, criando situações que despertem uma emoção especial. Ler não deve ser uma atividade extra: quando sobre tempo, quando a classe está agitada ou quando faltaram muitos alunos. A leitura precisa ocupar o horário nobre da aula.

É importante que o professor também leia seu próprio livro, revista, jornal, etc. é imprescindível que as crianças percebam que ler é uma atividade fundamental e que o adulto também gosta de realizar.

[...] Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades, fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo, talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1999, p. 51).

Mesmo que as crianças ainda não saibam ler, na sala de aula deve ter um espaço destinado à leitura com: livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, etc.. para poderem folhear e escolher à vontade, sem que alguém fique interrogando o que estão entendendo.

Uma biblioteca ou sala para leitura é uma importante conquista da escola para a realização das atividades pedagógicas e formação de leitores. Neste local, todo espaço, tempo e energia se destinam à prática de ler. Segundo Cagliari (2003, p. 169) “O objetivo da escrita é a leitura, mas quem escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve.” No entanto, aprender a ler é mais fácil do que aprender a escrever, portanto deve-se dar maior ênfase à leitura desde o início do processo de alfabetização. Uma criança



que aprende a ler desenvolve rapidamente o aprendizado da escrita. Um aluno que não lê, aprenderá o resto com dificuldade.

A leitura deve ser trabalhada na escola como uma fonte de prazer, satisfação, conquista e realização, servindo de estímulo e motivação para que as crianças gostem da leitura e também da escola. Deve-se deixar a criança ler primeiro e após resolver as dúvidas à medida que ela for perguntando. É preciso estimular as crianças a perguntar e entender os significados das palavras dentro do contexto. Depois que a criança conseguir ler com facilidade, deve-se ir incentivando a perguntar menos e usar o dicionário para conhecer os significados.

“Os alunos precisam e devem saber que um texto pode ser lido de muitas maneiras, com muitas pronúncias e que não se torna mais rico ou mais artístico ou mais belo só porque foi lido no dialeto-padrão.”  
(CAGLIARI, 2003, p. 171)

A escola deve ensinar aos seus alunos que a sociedade tem expectativas em relação a fala dos membros e uma leitura no dialeto-padrão tem prestígio da sociedade, no entanto, uma leitura estigmatizada poderá ser objeto de riso...

A leitura pode variar de acordo com o texto. Não se lê uma história como se lê um problema matemático. É preciso ensinar as crianças como se lê provas, questionários, jornais, revistas, etc.

Em certos textos basta ler algumas partes, buscando a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente, vários vezes. Há textos que podem ser lidos rapidamente, mas outros devem ser lidos devagar e exigem mais atenção.

Para tornar os alunos bons leitores, basta desenvolver, muito mais que a capacidade de ler, o gosto pela leitura e um compromisso com elas, a escola deve mobilizá-los internamente, pois aprender a ler requer esforço e dedicação. Os alunos devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. Leitura é uma condição para enfrentar os desafios e aprender outras coisas lendo.

Para conquistar o valor da leitura é preciso que a escola forneça condições para o educando desenvolver um interesse neste universo da leitura, proporcionando aos alunos professores competentes, que sintam o prazer na leitura, que sejam leitores exemplares, que possuam um amplo

repertório de materiais de leitura na escola, preenchendo seus interesses e satisfazendo as necessidades.

“A leitura de diferentes tipos de texto exige do educando o domínio de habilidades, que resulta de prática e de aprendizagem no transcorrer de sua trajetória escolar.” (SILVA, 1998, p. 87)

O processo de leitura é, portanto, muito importante para um ensino eficaz, pois influi no bem-estar do aluno e o leva à auto realização. Considerando que o emprego eficiente da leitura é um instrumento de aprendizagem e crítica, e também de relaxamento e diversão. “A leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola.” (CAGLIARI, 2003, p. 173),

Sendo assim faz-se necessário socializar cada vez mais os conhecimentos disponíveis a respeito dos processos de aprendizagens: quanto melhor o professor entender o processo de construção do conhecimento, mais eficiente será seu trabalho. Afinal, ensinar de fato é mediar o aprendizado.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e cada qual, por sua vez, exige um tipo específico, uma modalidade de leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo busca conscientizar os professores da importância da leitura para o desenvolvimento do educando em todas as suas capacidades dentro dos objetivos que se espera atingir com os alunos nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesta perspectiva o professor tem papel importante como motivador e mediador neste processo de aquisição e aprimoramento da leitura.

É importante que o educador amplie as possibilidades e situações que envolvam leitura dentro de diferentes portadores, principalmente considerando que a leitura propicia e amplia o aprendizado dando condições ao indivíduo de desenvolver outras capacidades através da leitura.

A escola através do trabalho desenvolvido pelos educadores tem o papel de transformação da sociedade, contribuindo para a mudança e ou aquisição de bons hábitos, dentre os quais se destaca a leitura, onde esta leva o leitor a contribuir para seu desenvolvimento social e intelectual, bem como de transformação desta sociedade.

Espera-se que as crianças possam ter acesso, ao mundo da leitura, garantindo a estes participar efetivamente da sociedade e das conquistas e transformações de sua própria realidade que ocorre através do ensino institucional e das possibilidades que esta pode oferecer ao educando. Compreendo que ao professor cabe buscar diferentes possibilidades e atividades, para garantir ao educando constante contato com a leitura em diferentes situações, bem como a sua evolução e desenvolvimento proporcionados através da leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. (org.), **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998, Série Fundamentos.

SOLÉ, Isabel. **O prazer da leitura**, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## ALUNO CEGO NA EMEF GERMANO LAZARETTI – UM ESTUDO DE CASO

Celita Donat

Vilma Da Silva Berlesi

Máxima Graziella Ortolan Schmidt

### RESUMO

Este texto trata a respeito das experiências relacionadas com as vivências do aluno MGLA, cego congênito, na EMEF Germano Lazaretti. Com vistas a contextualizar o estudo de caso, apresenta-se um breve histórico do Município de Campos de Júlio, bem como da EMEF Germano Lazaretti. Também é apresentado um histórico da vida do aluno sobre o qual se desenvolveu o presente estudo, bem como um levantamento sobre aspectos relativos ao processo de aprendizagem escolar de cegos, chegando aos relatos do cotidiano de MGLA na escolar, tanto na sala regular, quanto na sala de AEE.

**Palavras-Chave:** Cegueira. Aprendizagem. Inclusão. Vivência.

### 1. INTRODUÇÃO:

Este artigo aborda a chegada, a acolhida e as condições de aprendizagem e inclusão de um aluno cego numa escola pública do Mato Grosso. A inclusão é uma questão legal que vem sendo gradativamente efetivada nos espaços públicos da sociedade brasileira, mas ainda são muitos os avanços que se fazem necessários. A cegueira impede o contato com o mundo pelo sentido da visão, mas muito se pode interagir, conviver e viver com a utilização de outros sentidos. A inclusão dos alunos cegos no espaço escolar tem como principal objetivo dar as condições para que este indivíduo possa interagir com autonomia com toda a sociedade na qual ele está inserido.

Dessa forma, apresentamos neste trabalho algumas ações que tem sido efetivadas na EMEF Germano Lazaretti, no município de Campos de Júlio, bem como as percepções do aluno, da família, dos profissionais e colegas da escola diante da chegada do aluno MGLA à esta instituição de ensino. Neste artigo será contextualizada a situação no espaço e tempo histórico, apresentando um pouco da história de Campos de Júlio e da EMEF

Germano Lazaretti, apresentar um histórico da vida de MGLA (primeiro aluno com cegueira total a ser atendido no município) sendo que será dada ênfase no período de sua chegada em Campos de Júlio e algumas considerações acerca do processo de aprendizagem e de inclusão do aluno cego, e como o AEE, Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para esse processo.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Campos de Júlio é um município jovem, emancipado do município vizinho, Comodoro, desde o ano de 1994. Os primeiros moradores da região foram os colonizadores e desbravadores que vieram iniciar o processo de mecanização e cultivo das terras do município, o governador na época era Júlio José de Campos, em sua homenagem foi nomeado o Município de Campos de Júlio. O início da colonização se deu pela atuação de Valdir Masutti, que intermediou e conduziu famílias sulistas para a região. A primeira escola implantada em Campos de Júlio foi a EE Angelina Franciscon Mazutti e somente no ano de 1998 surgiu a primeira escola municipal, inicialmente nomeada EMEF 13 de Maio e que funcionava na Fazenda Sebben, depois veio a ocupar salas da EEPSSG Angelina Franciscon Mazutti, passando a se localizar na cidade, a qual depois deu origem a EMEF Germano Lazaretti. Inicialmente foi construída uma escola pequena, com apenas quatro salas de aula. Com o passar dos anos e muitas reformas, hoje a EMEF Germano Lazaretti, atende mais de 700 alunos e qual atende estudantes de Educação Infantil (4 e 5 anos) e 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Até o ano de 2016 não se tinha nenhum registro de indivíduos cegos neste município. MGLA, foi o primeiro aluno cego a ser matriculado na rede municipal de ensino de Campos de Júlio, e não se tem nenhum registro anterior também na rede estadual. Neste trabalho se tem o objetivo de conhecer os caminhos da aprendizagem escolar para um aluno cego, bem como perceber aspectos gerais da sua inclusão na escola. Também se fará uma reflexão do atual preparo da escola, e dos profissionais que nela atuam, com relação ao aspecto da inclusão, principalmente no que se refere ao aluno MGLA.

### **2.1. História da Vida e Percursos Escolares de MGLA**

A genitora do aluno MGLA, na época da gravidez, residia no município de São Miguel/RO. O genitor, também residente na mesma cidade, já tinha

quatro filhos antes dele e era bem mais velho do que a mãe, esta era funcionária de uma filha (irmã de MGLA), sendo que o pai nunca deu assistência, nem para a genitora, durante a gravidez ou depois do parto, nem ao filho mesmo havendo as complicações que se apresentaram. Aos seis meses de gestação ocorreu o rompimento da bolsa de líquido amniótico e a grávida foi internada em São Miguel no hospital público Massao Akamoto de onde foi encaminhada para Ji Paraná, e desta cidade para Porto Velho, capital de Rondônia, onde continuou em regime de internação por quatro dias, sendo acompanhada por vários médicos. Não havendo condições de continuar a gestação a genitora foi medicada para induzir o parto, sendo este de alto risco tanto para a mãe como para a criança.

Segundo relato da mãe MGLA nasceu com quadro de saúde considerado grave, cabeça “molinha” pulmão imaturo, e em decorrência das condições do recém-nascido foi pedida a autorização para tomar medicamento para maturar o pulmão e realização dos procedimentos para garantir a vida do bebê e a autorização foi imediata por parte da mãe. Com três dias o pulmão funcionava normalmente, mas a luta pela vida continuou intensa. MGLA ficou trinta dias na UTI. Durante o período, além de receber os cuidados médicos foi garantida a alimentação com o leite materno, que era advindo da própria genitora. Durante os dias de internação e tratamento, a mãe ouviu várias vezes as enfermeiras fazerem comentários de que não havia muita esperança, mas nunca a perdi em ver seu filho fora de risco e de tê-lo nos braços. A mãe acredita que a cegueira possa ser em decorrência da luz intensa que ele recebeu na incubadora, onde era colocada proteção nos olhos e mãos, mas MGLA, ao se debater, tirava a proteção e ficava com os olhos expostos à luz.

Nos momentos de angústia, as pessoas internadas, inclusive a mãe de MGLA, frequentavam uma casa de oração que fica anexa ao hospital, onde são alçadas orações e súplicas pelas vidas dos entes queridos e se encontram com problemas de saúde. A mãe conta que, perto da casa de oração, havia um orelhão e a cada vez que tocava era um desespero pois na maioria das vezes era notícia da morte de alguém, mas ela acredita que suas orações foram ouvidas e que Deus permitiu que seu filho sobrevivesse a todas as complicações. Recebeu alta da UTI e ficou mais trinta dias para ganhar peso e a mãe relatou à pediatra que estranhava os olhos de MGLA, pois só via o branco dos olhos. A médica disse que ela não tinha nenhum problema com os olhos, mas que provavelmente seu filho teria problemas de audição. Depois do ganho de peso, voltaram, mãe e filho, para São Miguel do

Guaporé e, na primeira semana em casa ocorreu o vazamento de um dos olhos de MGLA, procurando ajuda médica foram encaminhados para retorno a Porto Velho, onde, finalmente ficou constatada a cegueira. A mãe ficou bastante preocupada, pois nunca antes teve contato com pessoas cegas e não sabia como seria a vida de seu filho, contudo, como havia sofrido muito com a possibilidade de perder seu filho recém-nascido, considerou que, se Deus permitiu essa situação em sua vida, ele também daria forças e direção de como cuidar da criança.

E assim aconteceu, quando o bebê tinha três meses de vida a mãe passou a conviver maritalmente com uma nova pessoa e o esposo assumiu a paternidade do menor. MGLA foi crescendo e, sem considerar a cegueira, seu desenvolvimento ocorreu sem maiores problemas de saúde. Com o devido encaminhamento passou a receber benefício previdenciário. Na perícia realizada no encaminhamento do benefício, foi alegada que, possivelmente, aos doze anos de idade poderia ser realizada uma cirurgia e a criança poderia voltar a ver, o que não se confirmou, uma vez que o menor já completou essa idade e, com nova avaliação de um médico oftalmologista, este constatou que o quadro é definitivo, tendo sido então renovado o benefício. Com relação à vida escolar do aluno em questão, na idade adequada ele passou a frequentar a escola. A primeira instituição que recebeu MGLA foi a EMEIEF Pinóquio, em Seringueira/RO e a segunda foi a Escola Estadual Deonildo Caragnatto – São Miguel/RO. Conforme relato da mãe, nunca houve um processo de alfabetização adequado na escola, pois não havia professores capacitados e aptos a trabalharem adequadamente com alunos cegos. No ano de 2015 a família mudou-se para Campos de Júlio em meados do mês de outubro, sendo que as crianças, MGLA e seu irmão mais velho, vieram com transferência das escolas onde estudavam em Rondônia. Contudo MGLA não foi matriculado em nenhuma escola de Campos de Júlio. A mãe alegou que “não queria dar trabalho a ninguém” e por isso não havia procurado matrícula para ele. A motorista do ônibus que transportava alunos da APAE de Campos de Júlio foi quem percebeu que, na casa da família em questão, parecia haver crianças em idade escolar e, por se tratar de um município pequeno, ela acreditava que ele não frequentava nenhuma escola. A motorista se preocupou pois, com seu olhar sensível, apurado inclusive com o cotidiano vivido com crianças especiais, percebeu que MGLA era “diferente” e também que, havia pessoas cadeirantes que viviam na casa. Depois se constatou que eram o padrasto, a quem MGLA considera como pai, e um tio que tinham dificuldades de mobilidade.

Sendo contatada a família e feito um trabalho de conscientização, houve o compromisso de ser matriculado o aluno cego, contudo até esse momento já novembro se findava, sendo que a mãe considerou melhor efetuar a matrícula apenas em 2016. A chegada de MGLA na EMEF Germano Lazaretti foi anunciada mais de mês antes dela se efetivar, a matrícula acabou sendo realizada no final de abril e MGLA veio uma tarde para a escola, depois ficou mais alguns dias sem aparecer. Em novo contato a família apresentou a necessidade de que o aluno estudasse no período matutino em decorrência deles terem se mudado para uma chácara e passarem a necessitar de transporte escolar, o qual só acontecesse no período da manhã. Em maio, finalmente MGLA passou a frequentar a EMEF Germano Lazaretti regularmente. Durante o tempo de espera, todos da escola ficaram aguardando ansiosamente sua chegada. Num primeiro momento, quando finalmente passou a frequentar a escola, o clima foi de curiosidade, tanto por parte dos colegas, alunos de outras turmas, profissionais da escola bem como familiares e visitantes, afinal, era algo inusitado, nunca antes um aluno cego havia estado na instituição.

Desde a vigia do portão, até a direção da escola, todos passaram a ter contato com o aluno e, depois de quebrado o impacto do primeiro contato, foram se encantando com a inteligência e vivacidade do novo aluno. Para trabalhar as questões pedagógicas e de mobilidade, vários profissionais foram diretamente envolvidos, a saber, o professor regente da sala de aula regular em que o aluno foi matriculado, outra professora que passou a ter o papel de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, professora de educação física, professora de inglês, professor de informática, e as professoras Sandra Maria da Silva e Celita Donat, da Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. Na sala de aula regular, as atividades eram trabalhadas priorizando-se a oralidade e com a intermediação da auxiliar, sendo que esta, por ter grande experiência com alunos especiais, uma vez que havia trabalhado em Sala de Recursos Multifuncionais há alguns anos anteriores, passou a trabalhar outros aspectos, tais como mobilidade, na escola e no seu entorno, lateralidade, atividades de coordenação motora, bem como a interação com os demais alunos da sala e da escola.

A professora de educação física também desenvolveu atividades novas com o aluno, uma vez que, segundo ele mesmo, nunca havia corrido antes. Nas aulas de educação física eram sempre exploradas atividades de percepção auditiva para localização, lateralidade, mobilidade entre outras. No



entanto, houve um impasse, pois como nunca antes haviam se deparado com a realidade de trabalhar com alunos cegos, a sensação de incerteza de qual caminho seria o mais adequado e eficaz a ser trilhado se fazia presente. Diante disso, uma das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, assumiu o trabalho diretamente com MGLA e entrou em contato com o CASIES- Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial e com o ICEMAT, Instituto dos Cegos do Estado de Mato Grosso, ambos localizados na capital do estado, Cuiabá, para obter orientações e suporte para o trabalho a ser desenvolvido com MGLA.

Esta mesma professora estava fazendo um Curso de Pós-graduação em AEE – Atendimento Educacional Especializado e, em um dos módulos de estudo, o Professor de uma das disciplinas era cego. Com a notícia da vinda deste professor e em virtude de se saber que, até então, com dez anos de idade, MGLA não havia tido contato com nenhuma pessoa que, assim como ele, fosse cego, a professora não mediu esforços em organizar um encontro entre os dois. O que aconteceu numa manhã de sábado e comoveu a todos os presentes. A reação da mãe foi especialmente emocionante, uma vez que ela ficou muito admirada de perceber o grau de autonomia e desenvolvimento que o professor em questão, cego assim como seu filho. Diante de um cenário de muitas necessidades de promover atividades e ações que pudessem contribuir efetivamente para o desenvolvimento de MGLA, e de se deparar com limites de conhecimento e experiência no trabalho com cegos, a professora da Sala de Recursos passou a pleitear uma visita pessoal ao CASIES e ao ICEMAT, o que se efetivou, para onde seguiu levando consigo MGLA e sua mãe.

No CASIES a recepção foi muito positiva e por lá MGLA fez amigos cegos, e recebeu uma bengala nova, sendo que aquela que ele usava até então era inadequada, na verdade era uma bengala para idosos. Com a nova bengala em mãos, a qual ele batizou de Keila, teve aula de mobilidade pelo espaço do CASIES e considerou que seria bem melhor se locomover usando um instrumento adequado.

No mesmo dia, no período vespertino, foi realizada a visita ao ICEMAT, onde mais uma vez a mãe de MGLA ficava perplexa ao ver o quanto pessoas nas mesmas condições de seu filho, podiam se desenvolver e alcançar autonomia e realizações que ela considerava que “só acontecessem em filmes e novelas”. Uma pedagoga, cega congênita, que trabalha como alfabetizadora no ICEMAT, presenteou MGLA com um kit para alfabetização

em Braille, formado por uma mesa, reglete e punção e um soroban, para auxiliar no estudo da matemática. Ambas as instituições, CASIES e ICEMAT, também convidaram MGLA para fazer aulas uma vez por mês ou como fosse possível, devido a distância da cidade de Campos de Júlio até a Capital.

Voltando dessa visita, a professora sentiu-se animada, com as informações e experiências novas, passando a trabalhar conforme orientação da pedagoga do ICEMAT, enfatizando bastante a alfabetização em Braille, sendo que focou na leitura para que, posteriormente se direcionasse atividades de escrita com uso do punção e da reglete. Até o final do ano letivo de 2016, foram trabalhadas as letras D, B, C, L e M bem como as vogais, sendo que MGLA conseguiu desenvolver a leitura de várias palavras com estas letras e suas famílias silábicas, tais como: bela, bola, dia, lua, dentre outras, embora muitas vezes com ajuda para localizar o início das linhas e até mesmo das palavras. No início do ano letivo de 2017, os profissionais que trabalhavam diretamente com MGLA, todos assumiram outras funções e outros profissionais assumiram as atividades com ele, tanto em sala regular, sala de recursos, educação física, como a auxiliar, que passou a ser uma cuidadora. A professora que assumiu a sala de recursos, adotou outra metodologia, priorizando atividades de locomoção e coordenação, acreditando que o Braille deveria ficar para mais tarde.

A despeito de todas as barreiras e dificuldades, avanços foram sendo alcançada com o aluno, uma grande alegria se deu com a descoberta de grande habilidade musical de MGLA, a qual se deu pela escola, ao se utilizar atividades em um teclado musical como instrumento para desenvolver coordenação motora, uma vez que as mãos do aluno se apresentavam sem muita agilidade. Ao trabalhar com o aluno, a professora apresentou as notas musicais, ensinando sua localização no teclado e, ao final da primeira aula, a professora tocou um hino, o qual MGLA já conhecia e cantou junto. No dia seguinte, foram retomadas as atividades no teclado que haviam sido praticados no dia anterior e, ao final das atividades, foi dado um tempo livre para que o aluno usasse o teclado como quisesse. Qual foi a surpresa da professora ao perceber que MGLA tentava encontrar as notas do hino que ela havia tocado no dia anterior e, mais ainda, pelo fato dele conseguir “tirar” o hino. Nesse tempo se encerrou o ano letivo de 2016 e, nosso relato da vida de MGLA e de suas experiências pedagógicas na EMEF Germano Lazaretti, se findam aqui, com o sincero desejo e esperança de que MGLA alce grandes vôos e, de que apesar das limitações e falta de condições, a EMEF Germano Lazaretti e os profissionais direta e indiretamente envolvidos com o

aluno em questão, contribuíram, e continuam contribuindo, grandemente para o desenvolvimento de MGLA.

## **2.2. Formação do professor para trabalhar com aluno cego no aee**

Conforme o art.8 da Instrução Normativa Nº 01/2015/GS/SME-CJ/MT, da Secretaria Municipal de Educação, no seu parágrafo 2º, letra b, para atribuir aulas em Salas de Recursos Multifuncionais, no município de Campos de Júlio, as exigências são:

- b) Na SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, por ordem de prioridade e da contagem de pontos, exigirão professores efetivos com jornada de 25 horas semanais e apresentar:
  1. Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização na área de Educação Especial;
  2. Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia, Educação Inclusiva ou outras afins;

Como formação inicial específica para atendimento de aluno com deficiência visual ou cegueira, não existe nenhuma exigência pontual. Portanto é de grande importância que aconteça a formação continuada dos professores da educação básica, que atuam com educação especial, pois esta é uma necessidade contínua, uma vez que seu público alvo é diversificado e, na realidade de Campos de Júlio, existe o agravante da rotatividade de alunos.

Por se tratar de um município pequeno, também são encontradas dificuldades em se conseguir formação específica para cada realidade que surge, como, no presente estudo, um aluno cego. Contudo, quando surge à necessidade acredita-se que deveria haver compromisso de todos em viabilizar os meios para formação e capacitação dos profissionais envolvidos bem como a disposição dos profissionais envolvidos em buscar formação adequada. Em decorrência das dificuldades acima apresentadas e por não haver disponibilização por parte gestão municipal através da Secretaria Municipal de Educação, para que realizasse formação, a professora da Sala de Recursos, que trabalhava diretamente com MGLA buscou ajuda em instituições especializadas, conforme relato no corpo deste trabalho, onde foi orientada em vários aspectos sobre como desenvolver atividades com o aluno. Também houve o convite para que o aluno frequentasse o CASIES e o ICEMAT, contudo não houve a disponibilização de meios para que se

efetivassem as idas às instituições, mesmo a professora tendo recorrido a Secretaria de Educação, levando em mãos os convites das duas instituições.

Experiências como a do município de Sorriso no Mato Grosso, de formação continuada organizada para:

...aprofundar estudos, esclarecer dúvidas e compartilhar conhecimentos e estratégias de trabalho com colegas da área. A oportunidade para concretizar essa antiga ideia surgiu em 2013, quando fui convidada para assumir a coordenação de educação especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) da cidade. Após um ano de planejamento e organização, realizamos a primeira versão do Grupo de Estudos do AEE – uma ação para a formação de professores da sala de recursos multifuncionais (SRM) de toda a rede baseada no estudo de temas específicos e na discussão de casos. (Souza e Neto, 2016)

As formações do grupo de professores de Sorriso, além de estudos teóricos, incluíam discussões de casos o que resultou em empoderamento dos educadores do AEE bem como contribuiu para a relação com os professores da sala de aula regular. Segundo os mentores dos estudos. A maior parte dos professores demonstram dificuldades para lidar com a diversidade dentro da escola e da sala de aula. Por mais que haja disposição, bem como busca de formação, se deparam com vários fatores. Por exemplo, a acessibilidade que deixa a desejar em seu aspecto físico, e também no que diz respeito a recursos humanos, em virtude do despreparo quanto à inclusão escolar, sendo atribuído à formação docente o importante papel de possibilitar a inclusão e permanência de alunos com deficiência no contexto educacional. Acreditamos então, que não existe outro caminho senão a busca (por parte dos profissionais) e oferta (por parte da escola e da Secretaria de Educação) de formação para se trabalhar com os desafios que se apresentam no espaço da escola. Pensamos que é necessário seguir exemplos como o de Sorriso, e montar grupos de estudo efetivamente comprometidos com buscar conhecimento e viabilizar caminhos para os alunos especiais, o que, com certeza, também trará resultados positivos para todos os alunos da instituição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Agradecemos profundamente a oportunidade de acompanhar uma parte da história de vida e de escolarização de MGLA, o primeiro aluno cego na

EMEF Germano Lazaretti e no município de Campos de Júlio. Dentre tudo que nos foi apresentado e que pudemos vislumbrar, compreendemos que, independentemente da condição individual, todos têm direito à educação e à escolarização. Percebemos, no contato com a família, em especial com genitora, que existe certa resignação diante da condição de MGLA, o que resulta em pouco compromisso com aspectos simples e importantes, por exemplo, garantir a matrícula e frequência do filho cego na escola regular.

O educando cego, assim como qualquer outro, se percebe inserido no contexto, através dos contatos com o ambiente e os vínculos pessoais que estabelece na escola. Portanto a escola precisa ser um espaço onde o aluno se sinta bem na sala e em todo o espaço da instituição, para que possa questionar, comentar, movimentar-se e tatear. A valorização das explicações verbais dos conteúdos e a proximidade do aluno cego com os colegas com quem mais se identifica, são caminhos a serem seguidos para viabilizar a aprendizagem. Além disso, na Sala de Recursos Multifuncionais deve garantir o uso de métodos específicos na operacionalização dos trabalhos e trabalhar, efetivamente, os recursos necessários para que MGLA possa avançar em sua caminhada escolar sem prejuízos no seu desenvolvimento. Afinal, no caso de MGLA, a deficiência é só visual, o potencial cognitivo é enorme e deve ser valorizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, Marilda; MORAES, Bruno; MOTA, Maria da Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** Vol. 1 Ministério da Educação: Brasília, 2001.lei 5.692/71

GARCIA, Marilda; MORAES, Bruno; MOTA, Maria da Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** Vol. 2 Ministério da Educação: Brasília, 2001.lei 5.692/71

BLAZETTO, Rita de Fátima Carvalho. **As contribuições de Vygotsky para a educação especial na área da deficiência visual**. Secretaria de Estado da Educação. Maringá: dezembro de 2008.

SOUZA, Rosely Alves de e NETO, Danilo Flávio Stefani, **Formação de professores do AEE estimula soluções criativas para a inclusão**, disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/5271/formacao-de-professores-do-ae-estimula-solucoes-criativas-para-a-inclusao>, publicado em 08/06/2016, acesso em 24/07/2017.

## **MORDIDAS NA CRECHE, COMO LIDAR COM ESSA SITUAÇÃO?**

Juliana Ferreira de Castro  
Cristiani Santos Silva  
Idonete Rodrigues de França

### **RESUMO**

Este artigo tem por finalidade sistematizar informações que contribuam para a conscientização dos educadores acerca das mordidas na creche, são crescentes os fatores que encaminham para determinados comportamentos agressivos ou expressão de insatisfação manifestada pela criança que morde. Assim, este artigo tem por objetivo analisar as causas que encaminham para o comportamento da criança quando manifestado pela mordida, verifica a especificidade e as particularidades do cuidar e do educar no contexto atual, pautando pelo comportamento da criança no âmbito educativo, importante, mais ainda é identificar as necessidades afetivas das crianças, com vistas ao desenvolvimento humano,. Este artigo terá o embasamento teórico respaldado em autores como Piaget, Weiss (2010), que afirma cuidar e educar na perspectiva pedagógica é estabelecer uma visão integrada, com vistas ao desenvolvimento da criança, onde o respeito à diversidade e a realidade cotidiana devem ser contemplada na formação inicial da criança.

**Palavras-Chave:** Mordida. Criança. Afetividade. Fase.

### **1. INTRODUÇÃO**

No que diz respeito aos frequentes casos de mordidas entre crianças, essas situações são mais frequentes por volta dos dois anos, dependendo em particular de cada criança, algumas por problemas afetivos, outras quando está iniciando a se expressar e se relacionar com todos a sua volta. Manifesta reações, por não te clareza dos fatos e por não ter compreensão dos seus sentimentos. Na maioria das vezes se irritam com facilidade diante dos acontecimentos diários, ou das situações vivenciadas.

Nesse contexto, pais e educadores devem sempre estar atento e acompanhar cada mudança de comportamento, assim como educar a afetividade dos filhos, uma vez que educação em afetividade auxilia processo

do comportamento da criança para que se conheça e conheça tudo aquilo que a afeta, seja no âmbito emocional, no físico ou no social.

Por volta dos dois anos, uma criança típica cria a nação de representação e torna-se mentalmente capaz de representar objetos e eventos e chegar a soluções para os problemas sensório-motores através da representação (pensamento). Os esquemas de uma criança de dois anos são quantitativa e qualitativamente superiores aos da criança mais nova. Durante esses primeiros anos, o afeto é amplamente investido no eu. Segundo Piaget (1986), a criança acredita que tudo que pensa é correto. Quanto aos problemas de conservação, ela não tem consciência das transformações de estados e tende a centrar-se sobre alguns dos seus aspectos perceptivos.

Portanto, é necessário que o educador e pais estejam atentos e compreenda as fases de desenvolvimento da criança, verificar quando esta morde ou vai morder, se ela está com todas as suas necessidades básicas atendidas (fome, sede, sono, etc.), ou se a criança no momento passa por alguma situação emocional tensa (separação dos pais, falecimento, etc.), que influi na mudança de comportamento.

## **2. NASCEMOS SEM NENHUMA PERCEPÇÃO DA REALIDADE**

Piaget (1986, p.56) estuda exaustivamente o sujeito epistêmico, ideal, como se desenvolve a inteligência ao longo do crescimento do homem como um todo: “Podemos dizer que nascemos em um estado em que o núcleo do psiquismo está nada ou pouco desenvolvido e ainda não interligado, sem a mínima percepção da realidade de um modo geral”. Assim segundo o autor, na teoria desenvolvida pelo grande pensador Freud, o ser humano no ciclo do seu desenvolvimento, de acordo com cada etapa da vida tem suas manifestações comportamentais que divergem uma das outras. Para Piaget (1986), quando trata da agressividade esta pode ser desencadeada, conforme as atitudes da criança de maneira positiva e necessária ao seu desenvolvimento, pois é ela quem dá o impulso para a busca da realização de desejos, no entanto, também pode se constituir numa manifestação negativa da personalidade, levando inclusive a atos violentos e à destruição.

[...] as manifestações do comportamento agressivo por parte da criança aparece a partir do segundo ano de vida e no curso do terceiro. Nos primeiros anos, a criança apresenta reações comportamentais de raiva, com agitação violenta, como: bater os pés,

gritos, quando não obtém o que espera. Por volta dos 2 e 3 anos, existe mudanças de comportamento. Ao mesmo tempo, ataca, arranha, puxa os cabelos, morde as crianças de sua idade (crianças mordedoras) no parque ou na caixa de areia, às vezes, também em sua família. Depois, essas reações se dissipam: pelos 4 anos, a criança exprime sua agressividade verbalmente, mas não mais em gestos. Suas fantasias agressivas são então, muitas vezes, ricas e numerosas, como o atestam seus jogos, ao mesmo tempo em que surgem os sonhos de angústia e de agressão. Há, contudo, uma grande diferença conforme o sexo: os meninos adotam mais seguidamente atitudes agressivas do que as meninas (MARCELLI, 1988, p. 158).

De acordo com Piaget (1986), ao longo do desenvolvimento pré-operacional (2-7 anos), o comportamento intelectual passa de um nível sensório-motor para o nível da representação. É necessário, que nessa fase, tanto os pais como educadores devem acompanhar o contexto em que a criança está inserida para, a partir daí, entender as manifestações comportamentais, assim como determinadas situações de agressividade que se manifesta. Para Piaget (1986) a agressividade nessa fase se constitui como componente importante para a constituição do psiquismo.

Segundo a teoria elaborada por Wallon, Galvão (1996) explica que no desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucedem-se numa ordem necessária, cada um sendo a preparação indispensável para o aparecimento das etapas seguintes. O estudo da criança contextualizada, conforme as colocações de Galvão (1996) possibilitam que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre sujeitos e seu ambiente. Conforme o ambiente a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Dessa forma, se faz necessário conhecer aquelas crianças que apresentam comportamento agressivo no espaço escolar, qual a causa.

[...] A sensação se refere ao reconhecimento dos estímulos presentes num ambiente, feito pelo aparato sensorial humano, ou seja, pelos órgãos do sentido. Ela possibilita ao indivíduo se informar-se de algumas características e propriedades de coisas e fenômenos de seu meio, como, por exemplo, a presença de determinadas



formas, cores, sons, temperatura ambiente, objetos ou pessoas (SHIRAHIGE E HIGA, 2007, p. 70).

Nesta perspectiva, as autoras enfatizam que o ser humano dispõe, também, de outras fontes de captação e identificação de estímulos que lhe permitem, entre outras coisas, que diz respeito ao processo de agressão por parte da criança. Na maioria das vezes, uma criança inibida, sem oportunidade em demonstrar suas capacidades, vai mostrara através de atitudes agressivas com o objetivo de chamar a atenção do professor ou até mesmo dos colegas. São várias as manifestações comportamentais como: quebrar objetos, rasurar cadernos dos colegas, riscar paredes da sala, podendo rasgar caderno, entre outros, são maneiras de demonstrar a agressiva internalizada.

Para Shirahige e Higa, (2007), a manifestação por meio da mordida, quem quer que seja, tanto aos colegas, quanto a professora, representa que algo de errado está acontecendo, tem uma mensagem que a criança está passando e necessita ser ouvida. Ao presenciar tais fatos, o educador deve ficar atento e procurar saber de onde vem essa agressividade e saber as causas para saná-la. Se responder as mordidas com castigos então reforçará tal comportamento agressivo, contribuindo para aumentar.

Segundo Shirahige e Higa, (2007), essa agressividade manifestada precisa ser acompanhada para que a criança sinta-se segura do afeto dos pais, aprendendo a administrar os seus sentimentos. Segundo as autoras não se deve ser ignorar a atitude agressiva da criança; os pais precisam primeiramente entender o que está acontecendo com o seu filho e orientar sobre o que fazer com o que está gerando o comportamento agressivo.

Segundo Galvão (1996) a perspectiva Walloniana o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origens exógenas, quando resultantes dos desencontros entre as ações das crianças e o ambiente exterior, estruturados pelos adultos e pela cultura. Analisando dessa forma, as contribuições da autora a que vêm somar para o nosso entendimento, pois o ambiente escolar é passível frente aos erros que se repetem, porque desconhece as várias fases de desenvolvimento da mente humana em desenvolvimento; e persiste no erro por não querer conhecer o ambiente cultural de cada criança para poder auxiliar na sua formação. Não que isso seja suficiente para a construção do desenvolvimento, sobretudo das crianças, mas com certeza é indispensável para efetivar uma construção

progressiva em que se sucedem as fases do desenvolvimento principalmente na escolarização.

## **2.1. A relação entre afetividade e a agressividade**

Quando se trata da formação integral do educando, que deve ser proporcionada pela família e escola, deve se pautar pelo desenvolvimento: intelectual, afetivo e social. Almeida (2000) descreve que Henri Wallon (1879-1962), no início do século passado, revolucionou o ensino com sua teoria pedagógica, afirmando que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro. Essa teoria na época trouxe profundas reflexões, mudou algumas convicções vigentes na época, pois, a memória e a cultura do conhecimento eram respeitados ao máximo em termos de construção do saber propriamente dito. Esse médico e psicólogo, ao mesmo tempo filósofo, que vinha já há algum tempo tentando criar projetos de reforma para o ensino da França, criou uma teoria sobre o desenvolvimento humano, em virtude de sua preocupação com a educação. Envolveu também a psicologia com a pedagogia, visando uma educação preocupada com a formação geral sólida.

Segundo Mahoney (2000), a teoria Walloniana, foi uma das primeiras a transportar o emocional do ser humano para dentro de uma sala de aula. Acreditou que a criança somente obteria sucesso no ensino e aprendizagem se trabalhada os quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, a inteligência, o movimento e a formação do eu como pessoa. O emocional para Wallon têm papel de destaque no desenvolvimento da pessoa. Acredita que através das emoções que o aluno expõe seus sonhos e suas aspirações. Essas manifestações são as que expressam um emaranhado de situações de grande importância, mas pouco trabalhado pelos modelos tradicionais de ensino. Almeida (2000) corrobora com a Teoria das Emoções, considerada por Wallon de grande importância, pois para ele, a emoção deixar transparecer a afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio:

[...] As emoções, são a exteriorização da afetividade ( ) Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis

afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1995, p. 143).

Dantas (1992) estudiosa da obra de Wallon há 20 anos, trás nas suas contribuições que os sentimentos mais profundos de uma criança: a raiva, a alegria, o medo, a tristeza, ganham força em função do meio em que vive.

Segundo Galvão (1996) é frequente ouvir que o aluno não aprende por apresentar “gravíssimos problemas emocionais”. Questionamos o que é considerado um grave problema emocional para o educador? Estas são perguntas trazidas pela autora, um tanto quanto difíceis de responder e que devem ser consideradas no ambiente escolar antes de qualquer coisa. O professor no decorrer da construção do ensino e aprendizagem, não conhece o suficiente em muitos aspectos da dinâmica emocional do seu aluno. Como discorre a autora citada à cima, não é fácil saber como o professor deve agir em sala de aula referente às agressões manifestadas por parte da criança. Conforme Mahoney (2000) as transformações fisiológicas que uma criança passa, como é explicada na teoria de Wallon, revelam traços importantes de caráter e personalidade. Exige nesse caso, muita atenção por parte do professor que permeiam a sua relação com a criança para que os coleguinhas não reajam às provocações aumentando ainda mais a agressividades.

Dantas (1992) de acordo com a teoria walloniana desenvolvida, falar de afetividade no ato educacional, é descrever sobre algumas dificuldades que as crianças enfrentam em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não lhes é fácil isolar-se mentalmente do meio onde se está e ficar incógnito em meio às situações, os inúmeros medos e problemas de relacionamento com as outras pessoas aparecem, principalmente na relação professor-aluno e aluno-aluno.

Além disso, mesmo conhecendo a importância dos fatores emocionais e afetivos que encaminham a criança a manifestar-se por meio de agressões. O específico na instituição escolar é propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade. Ainda que atenta os aspectos emocionais, não é função de a escola promover o ajustamento afetivo, a saúde mental, ou mesmo a felicidade do aluno. Isto compete aos professores juntamente com a família proporcionar um ambiente estável e seguro, onde as cinca se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada. Neste sentido, alguns pontos que se

julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e de seu papel na aprendizagem devem ser discutidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tratou de buscar fundamentos que trata a respeito de determinadas agressões por parte da criança manifestadas por meio de mordidas, referente as questões que envolvem a agressividade infantil, uma vez que é perceptível e crescente a dificuldade de pais e educadores em saber tomar decisões perante as crianças que apresentam comportamentos agressivos. Conclui-se que falta preparação por parte dos envolvidos e saber sanar a questão que envolve esse tipo de agressividade.

Portanto, no que diz respeito aos fatores que envolvem a agressividade nessa fase infantil, principalmente as mordidas, é preciso que pais juntamente com os educadores, observem e encontrem juntos, os causadores desse comportamento agressivo da criança, pois são construídos na interação social. Portanto, é de fundamental importância conversar abertamente com as crianças, mostrando-lhes comportamentos positivos, através de ações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALVAO, Izabel. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis. 1996. P.134.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

SHIRAHIGE, E.E. HIGA, M.M. **A contribuição da Psicanálise à Educação**, 2007.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA A FORMAÇÃO SOCIAL E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Cristimar Carvalho Duarte

Dayane Miranda Romeira

Sirlene Gomes Ferreira Grava

### **RESUMO**

Neste artigo apresenta a importância em promover a socialização harmoniosa contribuindo para o desenvolvimento global da criança. As concepções e reflexões neste estudo estão embasadas nos teóricos a respeito do lúdico e sua importância para o ensino e aprendizagem para formação social e o desenvolvimento, discorrem ainda acerca da sua importância enquanto utilização dos jogos e brincadeiras na vida do aluno, uma vez que a prática lúdica contribui do processo de aprendizagem. Os jogos, que por muito tempo fizeram parte da didática de grandes educadores do passado, hoje, surgem como necessidade absoluta e indispensável no processo educativo.

**Palavras – chaves:** Lúdico. Desenvolvimento. Socialização.

### **1. Introdução.**

Estudos e pesquisas têm comprovado a importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças, sabemos que um simples ato de brincar proporciona as crianças momento de interação e socialização.

Na concepção dos primórdios as crianças eram consideradas como um ser ingênuo, inocente, gracioso e incompleto, era vista como adulto em miniatura. Hoje essa concepção tem mudado e a criança é considerada como ser social um sujeito ativo, onde sua realidade e o contexto que está inserida exercem grandes influencia sobre ela e seu comportamento. Santos (1999, p.9). Afirma que:

Nessa nova visão, a criança como cidadã caracteriza-se por ser um sujeito ativo, onde a situação sociocultural, as condições econômicas, o sexo e a etnia exercem grandes influencia sobre ela e seu comportamento. Dessa forma o

conceito de criança passa a não ser único, mas depende de vários fatores, do contexto onde ela está inserida.

Sendo assim na afirmação acima afirma que a criança é igual por sua natureza infantil e diferente por fatores socioculturais. A formação de sua identidade e de seu caráter depende do contexto que está inserida. Dessa forma, os fatores ambientais exercem grande influência sobre a criança e em sua formação intelectual e no seu comportamento.

## **2. AS BRINCADEIRAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

O brincar para o bebê é de grande importância na construção de sua inteligência. Segundo Oliveira (2000 p.16). “As estruturas mentais são orgânicas e só se desenvolvem se houver possibilidade de expressão e comunicação com o meio”. Daí a importância e a necessidade do bebê se movimentar e se expressar a partir de suas atividades reflexas que se manifesta desde o nascimento. O meio onde a criança vive influenciará sua formação e suas decisões. Os primeiros anos de vida da criança são muito importante para a aquisição das habilidades motoras, sociais, linguística, intelectuais dentre outras. É importante que essa criança seja estimulada constantemente, pois esse estímulo refletirá no desenvolvimento de suas habilidades, social, afetiva, física e intelectual. Segundo Steinle e Suzuki. (2009, P.139).

Atualmente, pesquisas nos mostram que esta abundância de estímulos torna a criança do século XXI, mais ativas, curiosas, inteligentes. Deste modo, é possível inferir que, da mesma forma que o bebê necessita de uma boa alimentação para que ocorra um crescimento saudável do seu corpo, ele também necessita nos seus primeiros anos de vida, de estímulos adequados na área social, afetiva, física, e intelectual pra que ocorra um desenvolvimento cerebral eficiente.

É preciso que o professor incentive as crianças no dia a dia intervindo de forma afetiva nas relações com as crianças, promovendo uma socialização harmoniosa e contribuindo para o desenvolvimento global. É importante a utilização de brinquedos de forma que o professor proporcione um clima de afetividade durante a exploração do brinquedo. Segundo Steinle e Suzuki.

(2009, P.140). [...], “através da estimulação desenvolve-se a criança como um todo, seja nas funções psicomotoras, nas funções afetivas e na sua autoestima”. A brincadeira simbólica como o faz de conta, faz com que a criança retrate a realidade como ela vê e sente. Através dessa dramatização ajudará em sua formação e na construção de seus sentimentos.

O brinquedo assume o papel do objeto real, onde a criança manipula e interage com as outras. Segundo Steinle e Suzuki. (2009 P. 131) [...] “portanto, é na brincadeira que a criança desenvolve-se totalmente, além de ampliar seus laços sociais”. Portanto é indispensável o contato da criança com o brinquedo, por contribuir na relação com o outro.

O brincar do ponto de vista psicológico para as crianças é algo indispensável para sua sobrevivência e seu desenvolvimento, é através do brincar que acontecem as modificações de seu comportamento, ajudam na formação de sua personalidade, nas suas motivações, nos seus valores e nas interações com a família e a sociedade.

Segundo psicólogos, não existe nenhum mecanismo que tenha se revelado como mais importante do que os brinquedos para facilitar o desenvolvimento da criança. Isso não significa que os brinquedos possam acelerar o comportamento, mas se nada for oferecida na área lúdica, a criança terá sérios problemas. (Santos 1999, p.111).

Segundo a afirmação do autor não deve ser negado à criança a oportunidade de interação com os brinquedos, pois é algo que contribui para seu desenvolvimento. O brincar do ponto de vista pedagógico, é uma estratégia poderosa para ela aprender, para o desenvolvimento físico moral e cognitivo. Segundo Santos (1999, p.114). “FROEBEL foi quem pela primeira vez viu o brincar como a atividade responsável pelo desenvolvimento físico, moral, e cognitivo das crianças e pelo estabelecimento das relações entre os objetos e a natureza”. O brincar vem sendo cada vez mais utilizado na educação por sua enorme importância na formação e na construção de conhecimento.

Para a teoria construtivista, o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito e não recebe passivamente de outros sujeitos. Dentre os autores construtivista estão, Piaget e Vygotsky e são considerados fundamentais em suas colocações, para a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, a criança é o autor do seu conhecimento e ninguém poderá fazer isto por ele, segundo ele, é a aprendizagem que

depende do desenvolvimento, ou seja, ela vai depender do nível de desenvolvimento maturacional (biológico) em que o sujeito se encontra. A atividade do ser humano, os exercícios que lhe são oferecidos, a problematização de situações, enfim, todos esses fatores são considerados por Piaget de extrema importância para quem está aprendendo e com certeza contribuem decisivamente para o desenvolvimento das estruturas mentais; entretanto, não têm o poder de estabelecê-las, sem levar em conta as condições prévias do sujeito, ou seja, se a criança apresenta maturidade para aprender esse novo conceito. Ainda para Piaget, o brincar serve de estímulo para a construção de novos conhecimentos.

Para Vygotsky, o brinquedo é uma importante fonte de promoção do desenvolvimento. O termo "brinquedo" se refere à atividade, ao ato de brincar, mais especificamente ao jogo de papéis ou à brincadeira de "faz-de-conta". De acordo com o autor, com o brinquedo a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas.

Segundo Vygotski (1998 p.134) “[...] O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário”. Esta afirmação nos leva a concluir que no brinquedo ela vai além de sua realidade, possibilitando a criança imaginar e recriar sua realidade, possibilitando o desenvolvimento de seu pensamento.

As crianças se divertem e usam sua imaginação expressando seus pensamentos e sentimentos por meio do brincar que por sua vez possibilita que elas interajam e integrem socialmente.

Jean Piaget se dedicou ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças, a fim de entender seu processo de desenvolvimento. Ele utilizou quatro conceitos básicos: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Como afirma Steinle e Suzuki. (2009, P.43). “[...], torna-se necessário primeiramente que o educador se aproprie de quatro conceitos básicos: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio, utilizados por Piaget para explicar sua teoria como e por que o desenvolvimento ocorre.” Os esquemas são estruturas mentais ou cognitivas, pelos quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio, se modificam com o desenvolvimento mental e se tornam cada vez mais refinadas na medida em que a criança torna-se mais apta a generalizar os estímulos.



Assimilação e o processo cognitivo onde a criança classifica mentalmente novas experiências, com as já vividas, ampliando seus esquemas. É a incorporação de elementos do meio externo podendo ser um objeto ou um novo acontecimento, a um esquema ou estrutura do sujeito. Acomodação é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. A acomodação pode ser de duas formas: criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído. Portanto a acomodação acarreta mudanças qualitativas na adaptação intelectual da criança, bem como no desenvolvimento das estruturas mentais.

No decorrer da assimilação e da acomodação, que ocorrem ao mesmo tempo, podemos considerar a atividade lúdica como uma ferramenta integradora no desenvolvimento do conhecimento, que permite que a criança expresse e compreenda o mundo no qual ela terá de se inserir e, possivelmente, o qual terá que transformar. Assim, podemos considerar que o brincar é uma forma importante de intervenção no campo da saúde mental, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da cognição, da linguagem, da motricidade e da área social da criança. O brincar aparece também definido como jogo na teoria piagetiana. Para Piaget existem três tipos de estruturas que caracterizam o lúdico: o jogo de exercício, jogo simbólico, e o jogo de regras. Cada um deles surge de acordo com a fase de desenvolvimento intelectual na criança.

O jogo de exercício é característico entre 0a2 anos, Segundo Steinle e Suzuki. (2009 P. 132) “Nele, a criança passa a maior parte do seu tempo explorando e manipulando objetos, motivado pelo prazer de explorar, fazendo uso de todos os esquemas sensório-motores de seu repertório.” Estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc.

O jogo simbólico aparece predominantemente entre os 2 e 6 anos. A criança reproduz nesses jogos as relações predominantes no seu meio e assimila dessa maneira a realidade, Segundo Steinle e Suzuki. (2009 P. 133) “[...], visto que a brincadeira de casinha é muito presente e com ela as representações de vários papéis. Neste momento, a criança pode ser fada ou princesa, bruxa ou madrasta.” O jogo de regras é caracterizado pela competição, ele consiste de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, é uma competição entre

os indivíduos. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações, as regras.

As brincadeiras permitem à exploração de potencial criativo de uma seqüência de ações liberas e naturais em que imaginação se apresenta como atração principal, o que significa dizer por meio do brinquedo, a criança reinventa o mundo e liberam as suas fantasias. Segundo RECNEI (1998, p.23).

[...]. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam - se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

O jogo simbólico ou a brincadeira de faz- de- conta dá oportunidade de a criança fantasiar, permitindo que ela desenvolva autonomia a criatividade a imaginação e representação, o lúdico expresso em forma de brincadeira desenvolve a linguagem e a motricidade, exercitando a memória e outras funções cognitivas. Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.89).

Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento. Podemos, então, definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesma e com os outros.

A brincadeira é algo natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil, ajudando para que o aluno possa se expressar através de atividades lúdicas, como as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, a expressão corporal, ou seja, toda atividades que mantenham a espontaneidade das crianças. Brincando a criança desenvolve potencialidades, compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. A atividade lúdica é essencial, pois é responsável pelo desenvolvimento das atividades intelectuais da criança. Estas atividades não são apenas uma forma de entretenimento para as crianças brincarem e

gastar energia, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

"O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil". (Piaget 1998, p.160).

O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, possibilitando a criança a desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e com os adultos. A educação Infantil deve ser pensada como uma forma de levar as crianças a se desenvolver potencialmente, nas relações sociais, no desenvolvimento de seu pensamento, da imaginação, e no desenvolvimento físico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendeu então, por meio desta pesquisa que através da brincadeira possibilita a criança transformar as situações o espaço e os objetos em brincadeiras, isso possibilita que a criança possa usar sua imaginação podendo melhor compreender o mundo, melhorar suas relações com o outro além de desenvolver seu pensamento e seu corpo. Nas relações com o outro elas aprendem a diferenciar-se construindo sua identidade, pois a observação é uma das capacidades humana que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade. Portanto o brincar é peça importante para o desenvolvimento do "eu". Nesse entendimento, a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais vasto dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. Pelo brinquedo, a criança projeta-se nas atividades dos adultos e procura ser coerente com os papéis assumidos. Amplia seu conhecimento e suas relações sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro: Lei 9.394, de 1996: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il.

CRAIDY, Carmem, M. e KAERCHER. Gládis E.P. da S. (org) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Editora: Artimed Porto Alegre 2001.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000

FERREIRO NETO, C. A. **motricidade e jogos na infância**. Rio de Janeiro: sprint, 2001.

FIDELS, Silvio Aparecido e TEMPEL, Monica. **Educação infantil uma proposta lúdica**. Editora Carlini caniato Cuiabá 2005.

LOPES Maria da gloria. **O jogo na educação criar fazer jogar**. 6. ed - São Paulo, Cortez 2005.

OLIVEIRA, Vera Barros de, (org). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis Editora Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Referencial curricular nacional para educação infantil, **formação pessoal e social** volume 2 Brasília 1998.

REZZI, Leonor e HAYDT, Celia Regina. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Editora ática São Paulo 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**. Petrópolis editora Vozes, 1999. SANTOS, Santa Marli Pires dos, (org). **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2001.

STEINLE, M. C. B. e Suzuki, J.T.F. **educação da criança de 0 a 5 anos**. São Paulo: Pearson prentice Hall, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## HIPERATIVIDADE EM SALA DE AULA

Arcilei da Silva  
Maria Aparecida Eduardo

### RESUMO:

Para a construção desse artigo procurou-se demonstrar através de registros e de pesquisas desenvolvidas se realmente a hiperatividade é doença ou é apenas um transtorno de aprendizagem. Segundo dados, a Hiperatividade é atualmente um dos transtornos mais estudados, estima-se que este problema atinge cerca de 4% de crianças em idade escolar e 5,8% de adolescentes entre 12 e 14 anos, situação preocupante por ser um pouco maior com esta faixa etária. Para este trabalho realizou-se estudos de análise científico com os alunos da rede pública, com objetivo de que possa servir como de orientação para os profissionais da educação infantil e ensino fundamental.

**PALAVRAS-CHAVES:** Déficit de atenção. Hiperatividade. Sala de Aula.

### 1. INTRODUÇÃO

Falar de hiperatividade virou assunto central em todos os consultórios de Psicopedagogo e psicólogos. O presente trabalho, intitulado “Hiperatividade em sala de aula” tem como objetivo principal conscientizar a escola e a família sobre esse tipo de transtorno, e buscar subsídios teóricos e práticos acerca destas informações para melhor entender suas influências sobre a aprendizagem e também, como lidar com este comportamento.

Neste tema, procurou-se analisar e pesquisar números e informações que constatem se uma criança tem hiperatividade, ou se apenas é rotulada por apresentar características que se confundem com portadores deste distúrbio. Encontram-se justificativas que afirmam que a hiperatividade é um problema que atinge 1/3 da população mundial e, justamente por isso, pode ser uma contribuição para orientar o trabalho de professores que tenham alunos com tal transtorno.

Este artigo trata-se de uma pesquisa de caráter investigativo, com enfoque descritivo e que compreende um levantamento teórico e prático do tema determinado, verificando a sua ocorrência na sala de

aula com alunos e professores. Sendo assim, as famílias também podem contribuir para a aprendizagem da criança, desde que tenham uma boa orientação sobre esse distúrbio e sobre o que ele prejudica na vida da criança. Como resultado do trabalho realizado, pode-se afirmar que os papéis do professor e da família são muito importantes para o processo de aprendizagem de crianças que apresentam hiperatividade.

Neste trabalho compara-se a teoria com a prática exercida em sala de aula, onde serão correlacionadas às opiniões de pesquisadores com as práticas destas teorias em crianças que são portadoras de hiperatividade.

## **2. HIPERATIVIDADE: TRANSTORNO OU DOENÇA**

### **2.1. HISTÓRIA E DEFINIÇÃO**

O primeiro caso a ser relatado como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ocorreu em 1902. Em 1968, uma das palestras sobre “condições psíquicas anormais em crianças” realizadas pelo Dr. Pediatra George Frederick Still, em Londres, na Royal Academy of Physicians, o mesmo descreve que 43 crianças tiveram sérios problemas com a atenção comprometida e autorregulação, que muitas destas crianças eram agressivas, desafiantes, resistentes às regras e disciplina, muito emotivas e passionais e mostraram pouca vontade em obedecer alguns comandos, firmando ainda mais a tese que a criança com a atenção comprometida não poderia aprender com consequências das ações a que sobreviviam a elas, mesmo sendo uma criança aparentemente normal. Entre 1930 e 1960 a ideia de que lesões cerebrais de causas variadas (infecções, toxinas, traumatismos cranianos) pudessem estar relacionadas com o quadro levou ao aparecimento de termo Lesão Cerebral Mínima.

O TDAH é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existe chances maiores de ele ser herdado), que tem início na infância e pode persistir na vida adulta, fator este que acaba comprometendo a pessoa em vários estágios da vida. Neurobiológico porque é um transtorno que desenvolve de pai para filho, esse

distúrbio afeta os familiares de primeiro grau e é caracterizado por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção.

A criança hiperativa mostra um grau de atividade maior que outras crianças da mesma faixa etária. É importante esclarecer que nem toda criança agitada deve ser rotulada como hiperativa. Os portadores de TDAH sentem dificuldade em manter a atenção concentrada, distraem-se facilmente por estímulos irrelevantes, são incapazes de ficarem quietas, são desatentas a perguntas e a tarefas escolares, são desobedientes e impacientes, não param para olhar ou ouvir. Em função do excesso de energia, elas são curiosas, propensas a se machucarem, a quebrarem e danificarem coisas, arrastam cadeiras, são impulsivas, esbarram em objetos, sobem em móveis, falam compulsivamente, vivem perdendo material escolar e não suportam bem as frustrações.

Todas essas manifestações são decorrentes de um desequilíbrio neuroquímico cerebral, provocado por uma disfunção pela produção insuficiente de neurotransmissores em certas regiões do cérebro, que são responsáveis pelo estado de vigília, atenção e controle das emoções.

Em sequência histórica houve um simpósio realizado em Oxford, em 1962, do qual emergiu a expressão Disfunção Cerebral Mínima (DCM), em monografia editada em 1963, que teve o mérito de amenizar a polêmica entre os diversos profissionais envolvidos com o tema, tratando da hiperatividade como doença e permitindo uma visão mais abrangente da situação, e até estimular a possibilidade de um enfoque multidisciplinar do quadro para o seu melhor atendimento.

Desde o século XIX, o transtorno de hiperatividade é uma das causas mais comuns em crianças. Estudos mostram que em cada 20 crianças, 1 (uma) sofre desse transtorno, inclusive no Brasil foi feito esse estudo, que mostra esses números. Estudos no Brasil comprovam que os meninos apresentam maior dificuldade do que as meninas, onde a proporção é de 2 meninos para cada menina com hiperatividade.

## **2.2. Características e Sintomas**

Problemas na gravidez ou no parto também ajudam a criança a desenvolver este transtorno. Mães de crianças hiperativas relatam

que tiveram uma gestação muito conturbada e agitada e seus filhos nasceram muito inquietas e agitadas. As crianças com este transtorno têm dificuldades não apenas em seu comportamento em relação a atenção, mas também apresentam essas dificuldades em seu sistema nervoso central. O portador de hiperatividade tem grandes qualidades: são simpáticos, falantes, comunicativos, inteligentes, energia inesgotável, criativos (ideias novas e brilhantes), muito “pique”, inventores, gosta de simetrias, de coisas bonitas e de novidades.

O termo hiperatividade refere-se a um dos distúrbios do comportamento mais frequentes na idade pré-escolar, caracterizado por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole.

Analisando vários pesquisadores que falam sobre hiperatividade, pode-se comparar a visão de cada um para que se possa compreender melhor esta deficiência. Segundo Andrade, o diagnóstico clínico deve ser feito com base no histórico da criança. Observação de pais e professores é fundamental. (2000, p. 30). A criança só conseguirá controlar essa deficiência se tiver um bom acompanhamento dos pais, que devem primeiramente, observar se a criança sofre com este transtorno, e em seguida, vem o papel do professor, que deve perceber ao longo dos dias se a criança não acompanha os outros alunos, levando-o a perceber que ela pode ser portadora de algum déficit. Em seu livro, a autora Gilda Rizzo comenta:

Admite-se que crianças hiperativas dão muito trabalho à professora, mas não aconselha combater a agitação, mas proporcionar atividades variadas que ocupe a criança o maior período de tempo possível dando a ela liberdade de escolha e de movimentos. (RIZZO, 1985, p. 307).

Se o professor não procura se especializar ou busca mais informações sobre esse distúrbio, é óbvio que a criança irá dar trabalho em sala. A criança portadora de hiperatividade necessita de atividades que chamem sua atenção, atividades diferenciadas, atividades lúdicas, que envolvam jogos e atividades psicomotoras. Wallon (apud, AROEIRA, 1996), coloca o jogo como uma forma de organizar o acaso, de superar repetições. No jogo a criança manifesta suas disponibilidades funcionais de modo efusivo e apaixonado, e experimenta diversas possibilidades de ação.



A participação dos pais não acaba, logicamente, na decisão sobre a escolarização. A colaboração como os professores para que seu filho progrida na consecução dos objetivos propostos e a coordenação nas atividades, atitudes e normas presentes no lar e no colégio serão fatores com uma grande repercussão na educação destes alunos. Esta colaboração pode ser favoravelmente reforçada se os pais puderem também contribuir com a organização de atividades para os alunos. Desta maneira, vai sendo criada uma corrente de intercâmbios entre os pais e professores. Assim, os pais podem compartilhar mais facilmente suas preocupações e expectativas e tomar iniciativas conjuntas que favoreçam a educação de seus filhos.

O surgimento deste distúrbio pressupõe, já desde o início, interações problemáticas no ambiente familiar. Os pais sentem-se impotentes diante da atividade exagerada da criança e suas condutas opositoras. O temor em relação às possíveis consequências negativas do comportamento da criança pode levar ao isolamento social da mesma. (COLL, MARCHESI, PALACIOS, 1995).

No que se refere à aprendizagem escolar, podemos dizer que a hiperatividade interfere de forma negativa no processo educativo da criança. Como já mencionamos, as características deste distúrbio intensificam as dificuldades, ainda mais, a percepção seletiva dos estímulos relevantes e a estruturação e execução adequada das tarefas. Esta situação de fracasso continua revertendo em uma desvinculação cada vez maior da criança hiperativa em seu processo de aprendizagem, a não ser que encontre no sistema educacional resposta adequada às suas necessidades especiais. No entanto, Coles (1987) destruiu o mito da “incapacitação de aprendizagem” e afirmou que há um motivo sócio-político para que percebamos crianças como incompetentes e as rotulemos assim.

Alinhando as hipóteses de Coles, ele propôs que a incompetência de aprendizagem resulta da interação entre muitos fatores, como, por exemplo, os sentimentos da criança em relação ao professor em combinação com a maneira como o mesmo e outros especialistas a percebem, onde muitas vezes, a hiperatividade é confundida pelo professor com distração.

A hiperatividade, na visão do professor, está sempre associada a uma disfunção neurológica mínima, e a um comportamento não

inteligente. Outras causas, como infelicidade na escola, problemas familiares e alguns casos de mutismo eletivo foram todos atribuídos à disfunção neurológica.

Muita das vezes não é que a criança não tem paciência de ficar concentrada em determinada atividade. Até tem o interesse em desenvolver qualquer atividade, mas, o movimento do colega ao lado, o barulho que o incomoda, tira total atenção de uma criança que já possui esse distúrbio, diferente de outra criança que consegue realizar outras atividades em diferentes lugares com ou sem barulho.

Para um hiperativo controlar impulsos não é uma tarefa muito fácil, pois eles têm uma dificuldade tremenda em se controlar em situações que exigem planejamento, reflexão sobre consequências futuras ou seguimento de regras. Não é que essa criança nunca conseguirá realizar um planejamento ou obedecer alguma regra, muito pelo contrário, ela percebe muito além do que os nossos olhos possam observar. Ao contrário do que todos mencionam sobre uma criança com esse distúrbio, ela tem uma facilidade muito grande de observação. Os hiperativos na sua deficiência resolvem atividades muito mais rápidas do que nós mesmos, pela visão de resolução de problemas.

Antes dos professores rotularem alunos como rebeldes ou “insuportáveis” ou mal-educados, é preciso saber como é o comportamento dessa criança em casa, conversando com os pais para ser feito um encaminhamento para um especialista adequado. O diagnóstico clínico deve ser feito com base no histórico da criança. Por isso, a observação de pais e professores é fundamental. (ANDRADE, 2000, p. 30).

Mas também não há como isentar o professor de proporcionar atividades diversificadas para esses alunos, que esta seja curta e que não segure a criança por muito tempo em apenas um tipo de atividade. Se for ministrada uma atividade que ele fique muito tempo parado ou apenas em uma atividade, o hiperativo se dispersa muito rápido, causando um aprendizado insatisfatório, acarretando um mau comportamento em relação à desatenção. De acordo com Gilda Rizzo (1985, p.307) é importante proporcionar atividades variadas que ocupe a criança o maior período de tempo possível, dando a ela liberdade de escolha e de movimentos.

O transtorno hiperativo atinge de 3% a 6% de crianças em todo mundo e está diretamente relacionado ao baixo rendimento escolar,

levando a repetências e problemas sérios de aprendizagem. (Nívea Maria C. de Fabrício

– Psicopedagogia – Educação e Saúde). Os professores devem ter jogo de cintura e bastante flexibilidade para ajudar os alunos com TDAH a contornar o problema. A melhor coisa a fazer é se informar bastante sobre o transtorno para conseguir entender como funciona a cabeça destas crianças.

As escolas estão perdendo demais por não estarem aproveitando o desempenho dessas crianças. Porque essas crianças podem até não conseguir ficar concentradas em uma determinada matéria, mas perfeitamente conseguem ficar atentas e concentradas em um jogo de videogame. À medida que a criança vai crescendo o grau de dificuldade das tarefas que ele precisa realizar vai aumentando e, com isso, a frustração por não conseguir realizar algumas atividades ou não obter sucesso quando realiza também vai aumentando a frustração dessa criança.

O hiperativo apresenta dificuldade em distinguir direita de esquerda, alterações de memória visual e auditiva, em orientar-se no espaço, fazer discriminações auditivas, em elaborar sínteses auditivas, além de possuir má estruturação do esquema corporal (Golfeto 1992, p. 12), essa é uma das coisas que se pode perceber em uma criança com esse distúrbio.

Deve-se observar que a criança ou adulto que é portador de hiperatividade, devido ao seu excesso de inquietação, acaba por prejudicar os colegas, causando irritação pelo fato de não permitir que os colegas se concentrem para realizar alguma atividade. O hiperativo age no impulso, sem pensar, e muitas vezes acaba atrapalhando os colegas sem saber. E assim, como algumas pessoas, a grande parte da população acaba por excluir essas pessoas, quando na verdade o que elas querem é atenção, carinho, compreensão ou até mesmo uma chance de mostrar que ela é capaz de realizar certas atividades.

Na fase escolar o hiperativo precisa estar em contato com atividades que lhe proporcione prazer. Para Bomtempo 1997, a criança deve estar em contato direto com o brincar, estar se distraindo e relaxando. Pois a cobrança que é feita sobre eles na escola causa-lhes muita tensão e nada melhor do que estar se descontraindo através do brincar.

A hiperatividade, denominada na medicina de desordem do déficit de atenção, pode afetar crianças, adolescentes e até mesmo alguns

adultos. Os sintomas variam de leves a graves e podem incluir problemas de oralidade, memória e habilidades motoras. Embora a criança hiperativa tenha muitas vezes uma inteligência normal ou acima da média, o estado é caracterizado por problemas de aprendizado e comportamento.

Existem dois tipos de hiperativos. Os que têm problemas na aprendizagem, devida à desatenção, dispersão, e falta de concentração. E temos o hiperativo que se sai muito bem na aprendizagem, que compreende as atividades e que resolve muito rapidamente as atividades.

De acordo com Kaplan, Sadock & Grebb (2002), cerca de 15 a 20% dos sintomas persistem na fase adulta. Mesmo que alguns sintomas melhorem, ainda os sinais de hiperatividade são visíveis, mantendo-se um pouco mais leves. Mas nada melhor do que desde cedo procurar um médico para diagnosticar se a criança possui algum distúrbio ou não.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal do Ensino Fundamental Germano Lazaretti, que é uma instituição municipal da cidade de Campos de Júlio, no estado de Mato Grosso.

Para a realização desta pesquisa participaram: 1 professora do 2ºano, 1 professora do 3º ano, 1 professora do 4º ano e uma professora do 5º ano, todos são professores regentes e atuam nessa instituição de 3 a 4 anos. Foram observados 117 alunos. Porém, os alunos que foram observados a parte foram: 2 meninas e 2 meninos no 2º ano, 1 menina e 3 meninos no 3º ano, 1 menina e 2 meninos no 4ºano e 2 meninos no 5º ano. São no total são 4 meninas e 9 meninos que estudam no período vespertino. Para que esses alunos fossem observados pesquisou-se junto à coordenação pedagógica e com os professores regentes como era o comportamento e o nível de aprendizagem de cada um. Esta observação foi realizada com os 117 alunos, mas as pesquisas que comprovaram que existem alunos hiperativos foram somente 13 alunos.

Como a escola em que foi realizada a pesquisa não possui muito recurso, as atividades se tornam muito monótonas para esses alunos,

não prendendo a sua atenção, mesmo quando os professores trazem atividades diferentes para a realização na sala, para esses 13 alunos, são apenas novas matérias que tem que ser estudadas.

Porém, para fazer esta avaliação não foi utilizado somente o questionário, também foi observado tanto as teorias dos autores pesquisados, quanto o dia a dia com os alunos, e fora isto, buscou-se alguns critérios para ajudar na ficha de observação. Mesmo com a ficha de observação, foram realizadas outras perguntas para serem feitas com os professores, direcionadas apenas para as crianças que foram observadas. Ao realizar essas observações, surgiram respostas diversas, onde o objetivo da pesquisa foi alcançado.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois todos os passos foram seguidos à risca, observação, coleta e investigação, justificando os dados já existentes de que há um índice de 1/3 da população mundial que sofre com o transtorno de hiperatividade, um percentual muito alto, mas que se confirmou nesta pesquisa, onde 4 meninas e 9 meninos foram identificados com o transtorno de hiperatividade. Os professores só faziam reclamações destes alunos, mas a maior preocupação é que os pais não participavam da vida escolar dos filhos. Para a realização dessa pesquisa foi pedido que as crianças estivessem chamando os pais na escola para que pudesse estar coletando dados das crianças. Contudo, as respostas recebidas eram sempre as mesmas: “meus pais não podem vir, estão trabalhando”, “minha mãe não pode vir porque tem que cuidar de casa”, entre outras justificativas que os alunos traziam.

Nessa instituição encontra-se também alunos inquietos, agressivos, impulsivos e entre outros distúrbios na aprendizagem. Os professores argumentam que a causa primordial dessa má conduta “é a falta de disciplina dos pais com seus filhos”, para outros professores “essas crianças são carentes de amor, de atenção, de afeto, de compreensão” e por conta dessas carências as crianças acabam tendo um comportamento inadequado para a “escola” e elas acabam sendo tachadas de HIPERATIVAS.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verifica-se que o comportamento de crianças com distúrbio hiperativo é um pouco distinto de crianças que não apresentam essa deficiência. A dificuldade de concentração é muito constante e isso

requer compreensão dos pais e professores. Estes, por sua vez, em sala de aula devem adotar uma metodologia de trabalho que não seja muito extensa e que todos os alunos possam participar. Quanto aos pais, a atitude deve ser democrática, ou seja, o diálogo deve ser constante para que os conflitos não ocorram e o comportamento da criança ou adolescente com hiperatividade se torne problemático.

Para diagnosticar se uma criança é hiperativa ou não, é necessário que se faça uma avaliação por profissionais especializados. Não apenas por um único médico, mas a participação de uma equipe multidisciplinar: o neurologista, psiquiatra, psicólogo, pediatra, nutricionista, psicopedagogo, professores e outros. Essa será uma etapa essencial na definição da hiperatividade para que possa investigar todas as causas, a fim de garantir que a criança hiperativa seja tratada adequadamente e evitar o tratamento inadequado de uma criança normalmente ativa. É importante que a criança receba um diagnóstico preciso.

Portanto, existem várias formas de ajudar uma criança que é portadora de hiperatividade, como acompanhamento com psicopedagogo, psicólogo, medicamentos, ajuda da família e o professor. Também há técnicas já utilizadas com sucesso, como as técnicas cognitivo-condutais de autocontrole e autoinstruções para a diminuição da impulsividade e o aumento do reflexo e, também, técnicas condutais, como sistema de fichas para o aumento do tempo de atenção concentrada na realização de tarefas sociais e/ou escolares, e a diminuição da solicitação preferencial e desnecessária da atenção do professor.

O mais importante de tudo que já foi descrito neste trabalho é que cada professor busque conhecimento sobre o assunto aqui abordado, “Hiperatividade em sala de aula”, além de dicas de como se deve lidar com uma criança hiperativa no ambiente de ensino para que esta venha a ter uma aprendizagem significativa, mas dentro de suas habilidades e competências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Enio Roberto de. **INDISCIPLINADO OU HIPERATIVO**. Nova Escola, São Paulo, n. 132, p. 30-32, maio 2000.

COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro e PALACIOS Jesús. **DESENVOLVIMENTO**

**PSICOLOGICO E EDUACAÇÃO: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** volume 3. Porto Alegre: ed. ARTMED, 1995.

GOLFETO, J. H.. **A criança com déficit de atenção aspectos clínicos, terapêuticos e evolutivos.** Campinas, 1993.

KAPLAN, H. I. & Sadock, B.J. & Grebb, J.A. **Transtorno de Déficit de Atenção.** Porto Alegre: Editora ARTMED, (2002).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. 344 p.

### **Sites acessados:**

<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=966>,  
acessado em 06 de outubro de 2017.

<http://www.dicio.com.br/> , acessado em 4 de outubro de 2017.

<http://www.efdeportes.com/efd62/atencao.htm>, acessado em 05 de  
outubro de  
2017. [http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id\\_materia=3229](http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=3229),  
acessado em 15 de outubro de 2017.

<http://www.profala.com/arthiper2.htm>, acessado em 16 de outubro de 2017.

[http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.as  
p?entrID=7](http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=7), acessado em 15 de outubro de 2017.

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1187>,  
acessado em 15 de outubro de 2017.

[http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha\\_abda.pdf](http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/cartilha_abda.pdf).  
Acessado em 10 de outubro de 2017.

## **CUIDAR E EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO**

Cristimar Carvalho Duarte  
Dayane Miranda Romeira  
Sirlene Gomes Ferreira Grava

### **RESUMO**

Quando trata do cuidar e ensinar no contexto da Educação Infantil visando o desenvolvimento da criança, uma vez que são duas questões que caminham juntas, todavia essa modalidade inicialmente surgiu como de assistencialismo, tendo em vista que a criança passava a maior parte do tempo aos cuidados da creche, onde o critério para que estas frequentassem esse espaço era apenas pela necessidade das mães que estivessem trabalhando. Nesse contexto o presente artigo procurou trazer a importância de cuidar e educar na perspectiva pedagógica, estabelecendo uma visão integrada, com vistas ao desenvolvimento da criança, onde o respeito à diversidade e a realidade cotidiana devem ser uma constante e não meramente ações mecanizadas, e sim, ações que proporcionem a sua autonomia.

**Palavras –chave:** Educação Infantil. Educar. Cuidar. Desenvolvimento.

### **1. INTRODUÇÃO**

Os aspectos inerentes à Educação Infantil que compreende o educar e cuidar envolve toda base do cuidado com a criança, que compreende como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, inferindo que este ato de cuidar pressupõe não mais as ideias de guardar ou velar a criança, ou somente desenvolver o interesse sobre suas necessidades humanas básicas. O conceito nos remete a compreendê-la em seu contexto sociocultural, atendê-la frente aos seus desejos e gostos, valorizando e incrementando competências, habilidades, hábitos, atitudes, de maneira que possa interagir frente a si e ao mundo de forma independente e autônoma.

Nesse entendimento, cuidar implica, antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando naquele que educa em desenvolver suas capacidades. Na educação infantil, período em que a criança buscar seu desenvolvimento, a



construção de um vínculo entre quem cuida e quem são cuidadas é muito importante. Assim, é necessário que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. O conhecimento advindos dos professores que trabalham nessa modalidade, são de grande relevância, pois assim estes podem melhor compreender a criança em seu contexto, levando-a interação e a construção da autonomia e independência.

## **2. CUIDAR E EDUCAR VISANDO O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

As instituições de educação infantil surgiram na França, no século XVIII, para abrigar as crianças vítimas da pobreza, abandono e maus-tratos, os serviços prestados eram organizados pelas mulheres da comunidade. Não existia uma proposta educacional que priorizassem o ensino e a aprendizagem, pois o maior interesse era na oferta de abrigo, na formação de bons costumes e na incorporação de valores religiosos.

Com o tempo e com novas formas de entender a realidade, acontecem alterações na concepção de infância e nas diversas maneiras de promover a formação e o desenvolvimento da criança.

Com a participação da mulher no mercado de trabalho fazendo com que se afastasse de seus afazeres domésticos, e também o reconhecimento pela importância no desenvolvimento da criança, foi criado as instituições de educação infantil. Durante muito tempo as instituições infantis, tinham função assistencialista. A educação infantil do século XIX era dividida socialmente, as creches e pré-escolas atendiam as crianças de classe populares. Essas instituições não tinham a preocupação de oferecer um trabalho pedagógico para que as crianças se desenvolvessem como cidadãs conhecedoras de seus direitos. Ao contrario do jardim de infância que atendia as crianças ricas, nele era desenvolvida um atendimento voltado às questões pedagógicas.

Na década de 70, é implantado no Brasil um modelo de educação compensatória, essa proposta educacional tinha como objetivo maior, suprir as necessidades das crianças carentes, oferecendo uma educação assistencialista e não tinha nenhuma preocupação educacional. Era direcionada para crianças pobres, não tinha qualidade nenhum de ensino, seu caráter educacional era direcionado para a moral e não no desenvolvimento intelectual da criança, tornando-a satisfeita com seu destino.

Essa educação não tinha o objetivo de promover a elevação social do aluno, mas fazia com que ele fosse submisso, e por ser uma educação assistencialista tinha como característica principal retirar as crianças da rua para prevenir a criminalidade.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação infantil passa a ser direito da criança e um dever do Estado, a ser efetivado no ensino. Os maiores avanços conquistados na área da educação infantil estão na atual lei de Diretrizes e base da Educação Nacional-LDB 9394/96, que a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, e tem como função favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, atendendo suas especificidades. Com todo esse avanço é reconhecida a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do aluno, destacando também a importância e a responsabilidade da família no processo educativo da criança, sendo de fundamental importância uma parceria da instituição e a família.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica o primeiro documento curricular nacional voltado à faixa etária de zero a seis anos, intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), esse documento é utilizado pelo professor para auxiliá-lo em sua prática pedagógica nos desenvolvimentos de atividades para a educação infantil.

Reconhecer judicialmente as creches e as pré-escolas como modalidade educacional não significa a superação dos preconceitos sociais para com a educação infantil, até porque esse reconhecimento legal não as torna mais educativas. São desafios ainda em processo de superação, e cabe a cada um, tanto ao professor quanto a comunidade, mudar essa visão. Porque a Educação Infantil é um direito das crianças, e há de se fazer cumprir esse direito.

As creches fundadas no século XVII tinham somente como objetivo atender as necessidades das mães que trabalhavam, e deixavam seus filhos para ser cuidados, não era oferecido nenhum tipo de trabalho pedagógico. As modificações começaram a acontecer no século XX, devido à preocupação de pesquisadores, teóricos e estudiosos da educação. As mudanças ocorreram devido à compreensão de que as crianças mesmo muito pequenas necessitam ser cuidadas e também educadas, até porque foi comprovado que são construtoras ativas de sua aprendizagem. Assim como o ambiente também contribui para a sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

A educação infantil deve ser organizada respeitando as necessidades das crianças, oferecendo um espaço adequado e seguro, com um tempo planejado, permitindo a construção de novos saberes, possibilitando a criança conhecer o mundo a sua volta, através de uma mediação docente, onde a criança aprende brincando sem priva - lá do direito de ser criança.

Mesmo com todos os avanços em torno da educação infantil. Ainda há o conceito por parte de algumas pessoas que as crianças precisam somente de cuidados, e não é levado em conta que as crianças por serem construtoras de seu conhecimento, devem ser estimuladas e orientadas, claro que dentro de suas possibilidades e não devem ser privadas desse direito. A organização do trabalho pedagógico deve ser realizada mesmo no berçário, contemplando os conteúdos e objetivos que envolvam o cuidar e o educar, é um direito da criança e um dever do educador infantil.

É muito importante que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, sem diferenciar os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou com aqueles que trabalham com as de mais idade. As funções da educação infantil devem estar integradas a padrões de qualidade. Essa qualidade vem de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos para a construção da autonomia. Para que o conceito de que um bebê não precise de um trabalho planejado e organizado mude, é preciso que as propostas pedagógicas sejam elaboradas pela própria instituição com a participação da família e da comunidade escolar, onde os envolvidos acabam se interagindo do caráter educacional presente nas instituições de educação infantil.

Para que o educador desenvolva seu trabalho com sucesso é preciso que ele compreenda como a criança aprende desde a idade mais tenra, portanto em seu planejamento deve ter atividades que ao mesmo tempo em que cuide também eduque, utilizando de seu papel mediador nesse processo.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

STEINLE, Marilzete Cristina Bonafini. **Educação da criança de 0 a 5 anos: pedagogia**/Marilzete Cristina Bonafini Steile, Juliana Teles Faria Suzuki-São Paulo: Pearson Prentice Hall,2009.

## **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA NO I CICLO PARA OS PROFESSORES DA E. E. “PAULO FREIRE”**

Juliana do Nascimento Piske Condack

Juliana Bolfe

### **RESUMO**

A pesquisa a seguir tem por objetivo, analisar as principais dificuldades presentes nos anos iniciais quanto à aprendizagem da escrita e leitura. Busca-se no decorrer dessa, ampliar conhecimentos essenciais para enfrentar o processo de alfabetização; identificar os aspectos relacionados às dificuldades da escrita e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental correlacionando com os dados teóricos e a prática vivenciada no processo de alfabetização; levantar principais estratégias e metodologias utilizadas para sanar essas dificuldades. Para melhor entendimento o trabalho encontra-se dividido em capítulos onde apresenta-se um breve percurso nas contribuições para a educação conforme Piaget e Vigotski, abordando as questões metodológicas e as práticas pedagógicas no processo do ensino aprendizagem com contribuições de vários autores, dentre os principais Emília Ferreiro e Teberoski, bem como sugestões das atividades que possa contribuir para sanar dificuldades apresentadas no processo de alfabetização; Logo os fatores que dificultam a aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais. Por fim, trará análise de dados e conclusão, seguida por uma relação de referências bibliográficas que foram utilizadas.

**Palavras-chave:** Dificuldades. Aprendizagem. Alfabetização. Anos Iniciais.

### **1. INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa visa abordar as questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem presentes nos anos iniciais, como também analisar e reter conhecimentos essenciais para enfrentar o processo de alfabetização, tendo o propósito de refletir sobre os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, o desenvolvimento desse trabalho esta organizado em breve percurso nas contribuições para a educação dados por Piaget e Vigotski, bem como reflexões das questões

metodológicas e as práticas pedagógicas no processo do ensino aprendizagem com contribuições de vários autores dentre os principais Emília Ferreiro e Teberoski.

Este estudo trouxe como problemática: Quais são as principais dificuldades encontradas e ou vivenciadas no processo de leitura e escrita na sala de aula? E quais são as estratégias ou metodologias utilizadas para sanar essas dificuldades? Assim, as dificuldades de aprendizagem na escola podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar, por isso é necessário que o trabalho educativo vá além do espaço de sala de aula, mas que também possamos refletir sobre os fatores que interferem no processo ensino aprendizagem que estão presentes em nossa sociedade atual. Foi refletindo sobre estes aspectos que despertou o desejo de pesquisar e analisar o tema desta proposta de investigação. Acredita-se que é de grande relevância a realização desta pesquisa no sentido de poder socializar os conhecimentos apreendidos.

Portanto, espera-se que este trabalho possa ser lido como fonte de pesquisa e consultado como um conhecimento que foi produzido para trazer contribuições à sociedade no sentido de provocar reflexões, instigar novas pesquisas e favorecer tomadas de decisões mais sólidas e eficazes à educação. Assim, desenvolveu-se o estudo, com a análise de dados e considerações finais, sendo esta pesquisa uma análise reflexiva das principais causas das dificuldades de aprendizagens nos anos iniciais da Escola Estadual Paulo Freire, onde teve a oportunidade de levantar as principais causas que têm contribuído para o fracasso da aprendizagem na aquisição da leitura e escrita e nessa oportunidade, refletiu-se também sobre a ação pedagógica frente a esses problemas apontados. Nesse entendimento, a pesquisa em questão teve por objetivo investigar as principais dificuldades de aprendizagem, bem como propor meios para superá-las. Analisar as dificuldades de aprendizagem no início da alfabetização, não é uma questão fácil, mas se torna imprescindível e instigante, pois educar é um desafio que implica parar e reconhecer a necessidade de aprender e de refletir sobre a educação que se pretende oferecer e sobre as condições dessa oferta.

## **2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO PEDAGÓGICO DE LEITURA E ESCRITA**

Este estudo se fundamenta nas teorias desenvolvidas por Ferreiro (2001), Piaget (1985), Vygotsky (2001) e Teberosky. Acreditamos que se faz necessário conhecer um pouco dos estudos realizados por esses autores consagrados, e que nos trouxeram contribuições para entender o desenvolvimento e as descobertas no que concerne ao nosso estudo na qual nos impulsiona a busca de mudanças significativas e urgentes no fazer pedagógico nas salas de aulas, em especial nas classes iniciais.

Esta pesquisa será baseada nas teorias do construtivismo sócio interacionista que considera o saber como um processo de construção do conhecimento vivenciado pelo indivíduo na interação com o meio onde vive: família, escola, bairro, comunidade entre outros. E é nessa interação que os conhecimentos e aprendizagens são construídos, Ribeiro (1999). Embora Piaget (1985) e Vygotsky (2001) tenham partido de pressupostos filosóficos não só diferentes, mas, sobretudo divergentes, ambos acreditam no homem dotado de razão, ativo e transformador na sua relação com o mundo. Para ambos o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações, onde Piaget parte do individual para o social e Vygotsky (2001) do social para o individual.

Nessa linha de pensamento que devemos estudar os fenômenos como processos em movimento e transformações, no campo do ensino da leitura e escrita, ou seja, no campo da alfabetização. Os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1994:1995) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele um tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAYOLO, 1982. AB, p. 59).

Assim, com a difusão dos trabalhos psicogênese da língua escrita, nasce um forte discurso contrário ao uso de métodos tradicionais de alfabetização e a defesa de uma prática que tome por base o movimento e as transformações no processo de construção do conhecimento.

Quando o assunto é construtivismo é impossível não falar do grande mestre e pesquisador Jean Piaget (1896-1980). Este biólogo e psicólogo suíço foi o formulador da teoria do desenvolvimento da inteligência humana e é, hoje, considerado por muitos como o mais importante teórico nessa área. Piaget desde o início privilegiou o caráter epistêmico da ação humana, dizendo que a lógica não é inata, mas que se desenvolve pouco a pouco de acordo com o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança. (RIBEIRO, 1999, p. 18, apud PIAGET, 1985). Piaget (1985), dividiu o desenvolvimento intelectual da criança em quatro estágios, aos que denominou: Sensório-Motor, Pré-Operacional, Operações Concretas e Operações Formais. Este cientista descobriu que o aprendizado é um processo gradual no qual a criança vai se capacitando a níveis cada vez mais complexos do conhecimento, seguindo uma sequência lógica de pensamento.

Segundo Piaget (1985), entre um estágio e outro existe um intermediário no qual convivem em um estado de desequilíbrio, as concepções do estágio anterior, isso por que há vários tipos de assimilação e acomodação realizados pelas crianças e em cada etapa e ou estágio existe um estilo próprio ou característico onde a criança constrói seu conhecimento da realidade. À medida que a criança for construindo seu conhecimento da realidade, ela diminui seu egocentrismo que era tão presente no início dos primeiros estágios, pois vai formando sua inteligência através de processos de assimilação, adaptação e acomodação, interagindo assim com o mundo externo.

Observa-se que em alguns casos, o trabalho da escola nesse processo da leitura e escrita quanto a sua prática parece distanciada da funcionalidade no contexto de uma sociedade cada vez mais letrada, limitando-se aos usos mecânicos e descontextualizados, apesar dos avanços significativos nos estudos sobre o processo de alfabetização, é preciso ir além da repetição mecânica da escrita para a construção dela. Contribuindo para esse pensamento Vygotsky (2001) afirma:

[...] Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estrito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem como tal (1998, p.139).

Portanto, o que se entende é que a alfabetização transcende a mecânica do ler e do escrever (codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. “Alfabetizar não é só ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada “(FRAGO, 1993, p.27)”. Observa-se, assim, que a concepção de alfabetização tem se ampliado no cenário sócio educacional, estimulando práticas escolares diferenciadas uma vez que tais questões, de uma forma ou de outra, chegam à escola.

Vygotsky (2001) apresenta também a Zona de Desenvolvimento Real que ajuda a compreender melhor o desenvolvimento do indivíduo e se caracteriza pela capacidade que o indivíduo adquiriu para realizar independentemente suas tarefas sendo decorrentes dos avanços alcançados em etapas anteriores devendo ser observados, no caso de crianças, as funções psicológicas já consolidadas e para melhor compreensão dos conhecimentos construídos devemos considerar, portanto, o nível Real e Potencial do desenvolvimento.

O saber que é construído se dá em uma aprendizagem, processual e acontece de forma diferente para cada um, já que cada indivíduo presenciou e ou participou de diferentes contextos sociais e culturais, cada um traz consigo uma bagagem e é natural que na alfabetização estejam em níveis diferentes assim podemos considerar que:

É preciso ressaltar que a criança quando está diante do aprendizado da escrita se depara com algumas dificuldades e ou dilemas, pois tende a escrever como fala, a não ter organização espacial da grafia, é essencial, portanto que se criem situações para a compreensão da escrita ortográfica para que a criança possa criar hipóteses e comparações, já que a escrita ortográfica não acontece de forma passiva. . A esse respeito Cagliari comenta:

[...] Desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema é alfabético e que isso significa que escrevemos uma letra para cada som falado nas palavras. Nosso sistema usa letras, às quais são atribuídos valores fonéticos. Mas o uso prático desse sistema não se reduz a uma transcrição fonética. Portanto, o professor não pode dizer simplesmente para o aluno observar os sons da fala, as vogais, as consoantes, e representá-las na escrita por letras. Esse é o primeiro passo, mas não é tudo. Feito isso o aluno precisa



aprender que, se cada um escrevesse do jeito que fala, seria um caos. (CAGLIARI, 1998, p.354).

Nesse sentido, a escola promoverá o sucesso ou o insucesso do aluno, dependendo que postura adotará se de uma instituição onde os conhecimentos são expostos, imposto e aplicados ou de uma instituição que assuma uma postura de orientação e que mediará a construção do conhecimento por meio de interação, sócio cultural com a participação dos envolvidos

### **3. MATERIAIS E MÉTODOS**

As escolhas dos aspectos metodológicos de um trabalho de pesquisa são de suma importância, pois há inúmeras metodologias de trabalho e a melhor adequação dos meios indicará a eficácia da pesquisa. Os objetivos deste trabalho apontam para um desenvolvimento de estudo de campo para obter dados e mediar situações.

Como se pretende analisar as dificuldades que os alunos do I ciclo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, tal pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo e dialético, visto que procura descrever opiniões na forma de coleta de informações, de maneira a entender os processos dinâmicos adotados pelos sujeitos da pesquisa.

Este estudo também visa propor estudo das metodologias de ensino que contribua para aprimoramento da aprendizagem, isso em uma perspectiva dialética, que acaba por caracterizar em uma modalidade de pesquisa-ação.

Para tanto, o estudo terá como alvo as experiências e relatos dos professores das três turmas existentes nesta escola e também da coordenadora pedagógica. Nessa abordagem, os significados precisam ser interpretados pelo pesquisador, que é influenciada ao mesmo tempo, pelos textos lidos e pelos valores e crenças que possui resultado das experiências vivenciadas. Dentro das ideologias que norteiam os pensamentos dos autores citados anteriormente é impossível realizar uma pesquisa mantendo-se neutra, na pesquisa bibliográfica existe uma interlocução constante entre o pesquisador e o texto possibilitando a produção de conhecimento.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

Dados coletados cujo objetivo foi verificar as causas e implicações das dificuldades de aprendizagem e identificar as problemáticas que afetam alunos portadores dessas dificuldades perceberam que a queixa mais frequente nas turmas observadas remete-se a leitura (dislexia) e as dificuldades na escrita (disgrafia). Contribuíram para a coleta de dados as seguintes pessoas:

- ✓ Coordenadora que será chamada de Esperança;
- ✓ Professora da 1ª fase do 1º Ciclo que será referida como N;
- ✓ Professora da 2ª fase do 1º Ciclo que será nomeada como X;
- ✓ Professora da 3ª fase do 1º Ciclo que será chamada de Y;

Neste contexto, coletaram-se os seguintes dados, após observações de sessenta (60) alunos, fornecidos pela coordenadora pedagógica Esperança.

<b>Alunos</b>	<b>Dificuldades verificadas</b>
Quarenta (40)	Apresentam alguma dificuldade na leitura e escrita.
Doze (12) I ciclo 2ª e 3ª fase.	Leem de forma decodificada.
Oito (8) alunos I ciclo 1ª fase	São faltosos e família ausente implicando atraso na aprendizagem.

Esses dados foram coletados segundo avaliação e fichas de acompanhamentos realizados pela escola a cada bimestre. Observa-se que após a análise de dois bimestres, não se constatou nenhum avanço e segundo a coordenadora, isso se deve a falta da implantação de novas metodologias e que falta preparo nos profissionais e mais conhecimento na área da psicopedagogia.

Ensinar não significa, simplesmente, ir para uma sala de aula, onde faz presente uma turma de alunos e “despeja” sobre ela uma quantidade de conteúdos. O professor precisa possuir habilidades, na utilização e aplicação de procedimentos de ensino. É como nos diz Vigotsky (2001) “O único bom ensino é aquele que adianta ao desenvolvimento”. Analisando os dados coletados do questionário. A professora “X” da 2ª fase I ciclo

ressalta que a maior dificuldade está no aspecto familiar, pois a maioria de seus alunos que compreende 60% são filhos de pais separados e ou filhos de mães solteiras sendo que uma hora estão com as mães, outra com a avó e ainda algumas com tios ou vizinhos, trazendo influência negativa repercutindo fortemente na sala de aula onde os alunos se mostram agressivos e com muita dificuldade na aquisição da língua e da escrita.

Ela tem procurado trabalhar o lúdico e com atividades diferenciadas, mas tem surgido pouco efeito, acredita que nestes casos precisa de uma maior intervenção pedagógica, preocupada com o fazer pedagógico para assim estar contribuindo com a ação didática e mais formação voltada a este foco.

É necessário, pois, que a formação do professor alfabetizador privilegie também os vários aspectos ligados às dificuldades de aprendizagem na aquisição da língua e escrita. Segundo a professora “Y” da 3ª fase do I ciclo, a principal dificuldade é a falta de motivação dos alunos. Para ela 50% dos alunos se mostram desinteressados e o que ela tem feito é tentar buscar na psicopedagogia, pois estão buscando fazer sua pós-graduação nesta área, respostas para motivar seus alunos a desenvolverem e superarem suas dificuldades. Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, para o desenvolvimento de novas propostas a motivação pode ser individualizada, quando os alunos apresentarem diferentes níveis de aprendizagem.

Logo, é importante que o professor alfabetizador possa compreender a dinâmica da aprendizagem e com a realização deste trabalho foi possível constatar o quanto é complexa esta compreensão, pois muito são os fatores que interferem no processo de aprendizagem:

- Ausência de uma prática pedagógica adequada;
- A atenção ao desenvolvimento cognitivo afetivo e social;
- Aos problemas familiares;
- A omissão de situações motivadoras.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados alcançados sinalizam que há ainda muito que estudar e agir para o cumprimento do papel do professor. Apontam também que, embora os professores saibam da existência dessas dificuldades, necessitam ainda de formação e qualificação que favoreçam a 'intervenção pedagógica no trabalho em sala de aula'.

Para isso, é preciso que, cada vez mais, os profissionais da educação se dediquem ao estudo, não somente destas dificuldades, mas de tantas outras que possam surgir e se empenham na busca de formação especializada para intervenção apropriada dentro da escola e da sala de aula, visando a inclusão e a formação dos processos do ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Devemos continuar considerando as salas de aula como espaços de equidade e promoção social. A escola deve proporcionar às crianças as oportunidades de aprendizagem que lhes são negadas pelas circunstâncias sociais e familiares. Aprender a ler e escrever podem ser uma experiência extremamente agradável e simples, mas também penosa e frustrante. Nenhuma criança deveria sentir-se incapaz de alcançar esse dom, nem deveria ser privada de ocasiões para fazê-lo.

É necessário comprometer as famílias nessa aprendizagem. É evidente que nem todas poderão responder da mesma maneira, mas deve-se procurar fazer com que entendam a importância de sua colaboração e obter delas alguns compromissos básicos: mostrar interesse por aquilo que seus filhos fazem na escola, ler contos para elas de vez em quando, conversar muito com eles, estar atento às suas perguntas, elogiar suas primeiras escritas. O modo mais seguro de encorajar as crianças a aprender a ler e escrever é oferecendo-lhes experiências estimulantes e significativas de pesquisa linguística, já que a curiosidade e a surpresa são os melhores incentivos para alfabetização. Aprender a ler e escrever não devem ser um ato desprovido de emoção. Ao contrário, o entusiasmo e a alegria deveriam guiar todo o processo.

Uma vez mais, fica evidente a importância dos gestos primordiais, dos atos nos quais os estímulos e as emoções são preponderantes. Não podemos conceber a aprendizagem da leitura e da escrita separada das paixões e dos desejos que regem a vida.

Assim, as reflexões aqui apresentadas constataam a necessidade de se abrir espaços, dentro da escola, para o estudo e análise do processo de

aquisição da escrita e leitura, deslocando-se o enfoque do como ensinar para como ocorre à aprendizagem do aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993;  
\_\_\_\_\_ **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed., Cortez: São Paulo, 2001.

FERREIRO, E & TEBEROSKY, A.. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 43 ed. São Paulo: Cortez, 2002;

\_\_\_\_\_ **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALARDINI, Anna Lia. **Formação continuada e reflexiva**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre-RS, abr./jun. 2012, ano X, número 31, p. 1.

HOFFMAN, Jussara. Ed. **Mediação**. 26ª Ed. 2006. Porto Alegre, p.28;

KIRK, S.A. (1962). **Educating exceptional Children**. Boston: HoughtonMifflin;

KLEIMAN, A. B. (1995). “**Introdução: o que é letramento?** Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, in A. B. Kleiman 1995 (org.). Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, 3.ª reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 15-61.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**. S.P: Mercado Aberto, 1982 p. 59;

LIBANEO, J.C. **Adeus professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007;

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sérgio. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-38.

Ministério da Educação /Secretaria de **Educação Básica**. Pacto Nacional pela Alf. Da idade certa. 2013, pág. 07/08 e 09;

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. 2 ed. S.P. 1999.

PIAGET, J. **A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica**. In P., P., M. (Org.). Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Piaget e Noam Chomsky. Ed. 70. Lisboa, 1985.

REGO, Tereza Cristina. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17 ed. RJ.Vozes, 1995.

ROJO, R. (org.) (1998). **Alfabetização e letramento**. Perspectivas lingüísticas, Campinas SP, Mercado de Letras.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996. P.40.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p.48  
160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. 1 ed. São Paulo, Ática, 2001;  
TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1977.

VYGOTSKY, L.S. Luria A. R, Leontiev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 7 ed. S.P. ícone, 2001.

WEIZ, Telma – **O dialogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. SP. Ática, 2006.

REVISTA: PATIO, **ANO VIII**, nº. 24 JUL/SET 2010; PATIO, **ANO X**, nº. 31 ABR/JUNHO 2012; PATIO, **ANO X**, nº. 30 JAN/SET2012; PATIO, **ANO X**, nº. 32 JUL/SET 2012;

## **A INFLUÊNCIA DO LAYOUT E AMBIÊNCIA NA PRODUTIVIDADE E NOS RESULTADOS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ROSALINO ANTÔNIO DA SILVA NA CIDADE DE RONDONÓPOLIS-MT, ANO 2011**

Mariece de Sousa Xavier

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> SEGOVIA, Ana Maria Cáceres de

### **RESUMO**

Existem dentro do contexto escolar, em especial da Escola Rosalino Antônio da Silva, vários mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm influência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre eles pode-se destacar: as salas de aula muito quentes, principalmente no período da tarde onde o sol entra, necessitando fechar as portas. As janelas do prédio mais antigo são instaladas no alto da parede, dificultando a ventilação. A excessiva claridade que prejudica a visão dos alunos quando estão escrevendo. Os ruídos externos acontecem próximo às salas de aula, que fazem fundo com a quadra de esportes, nos horários de educação física.

Para investigar tais problemas iniciou-se o com seguinte questionamento e objetivo: Qual a influência do *layout* e ambiência na produtividade e nos resultados dos alunos do ensino fundamental da Escola Rosalino Antônio da Silva, na cidade de Rondonópolis-MT, ano 2011? As hipóteses foram muito importantes para compreender que a falta de investimentos em infraestrutura nos ambientes escolares interferem no processo de ensino/aprendizagem das crianças. A alta temperatura nas salas de aula provocam desestímulos e cansaço, a excessiva claridade devido o alcance dos raios solares nas salas de aula causam desinteresse nos alunos em desenvolver os conteúdos escolares.

A partir disto pôde-se concluir que o desinteresse dos alunos diante das dificuldades de infraestrutura no ambiente físico da escola pode causar evasão escolar. Após efetivar uma pesquisa quantitativa foi possível afirmar que a partir dos resultados da investigação percebe-se que a Escola Rosalino Antônio da Silva apresenta problemas da infraestrutura física e ambiental, comprovando a veracidade das hipóteses.

Todos os participantes, alunos e professores, responderam ao questionário com convicção da realidade vivida. Podendo assim concluir que, para que aconteça uma aprendizagem inclusiva de qualidade, inicialmente deve partir da consciência prévia de todos envolvidos no processo de gestão, educadores e sociedade, buscando informações, trabalhando em projetos, cobrando das autoridades políticas reformas estruturais coerentes com os avanços pedagógicos e metodológicos de ensino atual. O espaço físico das instituições de ensino deve ser planejado e projetado, assim como a metodologia de ensino deve ser estruturada e planejada para uma melhor qualidade no ensino.



## **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA AUXILIANDO O PROFESSOR**

Fábio Rodrigo Paludo

Elaine Marilene Stack Paludo

### **RESUMO:**

No livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire critica as formas de ensino tradicionais. O autor busca uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando. Nesse sentido destaca a importância dos educadores e suas práticas na vida dos alunos. Paulo Freire aborda a questão da ética entre educador e educando. Paulo Freire aborda o tema da autoridade do educador. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.

**PALAVRAS CHAVES:** Pedagogia, educador, educando, critico.

### **1. INTRODUÇÃO:**

Neste artigo vamos trabalhar as dificuldades que encontramos no nosso sistema educacional, e procurar algumas respostas na obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, para procurarmos melhorarmos nosso sistema

educacional, pois há vários problemas nas relações entre docentes e discentes, também há problemas entre as gestões das escolas e seus docentes, são problemas que vamos ver neste trabalho.

### **2. DESENVOLVIMENTO:**

Freire (1980) critica as formas de ensino tradicionais. O autor busca uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando. Questiona a função de educador autoritário e conservador, que não permite a participação dos educandos, suas curiosidades, insubmissões, e as suas vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social. Coloca vários argumentos em prol de um ensino mais democrático entre educadores e

educandos, tendo em vista que somos seres inacabados, em constante aprendizado.

Todo indivíduo seja educadores ou educandos devem estar abertos a curiosidade, ao aprendizado durante seu percurso de vida. Nesse sentido destaca a importância dos educadores e suas práticas na vida dos alunos. Atitudes, palavras, simples fatos advindos do professor poderão ficar marcados pelo resto da vida de uma pessoa contribuindo positivamente ou não para o seu desenvolvimento. Enfatiza a cautela quando o assunto é educar, pois educar é formar. Destaca a importância do educador e sua metodologia. Ressalta que o educador deve estar aberto também a aprender e trocar experiências com os educandos, pois a vivência dos educandos merece respeito. Em seus métodos atuais enfatiza que a curiosidade dos educandos é um aspecto positivo para o aprendizado, pois é um fator importante para o desenvolvimento da criticidade. Freire (2002, p.67), aborda a questão da ética entre educador e educando.

Discursa sobre a prática de ensinar. “Ensinar não é transferir conhecimento”, é respeitar a autonomia e a identidade do educando. Para passar conhecimento o educador deve estar envolvido com ele, para envolver os educandos. Deve estimular os alunos a desenvolverem seus pensamentos. Fornece argumentos mostrando que desta forma é possível o desenvolvimento da crítica. Ele se volta para a teoria do pensar certo. Constata as diferenças de forma de tratamento às pessoas em relação ao seu nível social. Educar é também respeitar as diferenças sem discriminação, pois esta é imoral, nega radicalmente a democracia e fere a dignidade do ser humano. Qualquer forma de discriminação deve ser rejeitada. Aborda alguns conceitos que são necessários para o desempenho do bom ensino tendo por consequência maior aproveitamento no aprendizado.

Freire (2002) aborda o tema da autoridade do educador. É muito importante a segurança e o conhecimento do professor para se fazer respeitado. Distingue a autoridade docente democrática da autoridade docente mandonista. Protesta em relação à minimização da população mais carente quanto à imposição de colocá-los em situações ditas como fatalisticamente imutáveis pela sociedade mais favorecida, com o objetivo de obter alienação, resignação e conformismo. Traça argumentos a favor da recriação de uma sociedade menos injusta e mais humana. Aponta que o professor exerce uma grande importância para que haja um movimento de mudança social. Delineia algumas atitudes de atuação do professor em sala de aula que podem fazer

florescer uma nova consciência aos futuros educandos. Mostra que há necessidade de decisão, ruptura e escolhas para alcançar os objetivos. Como professor crítico impõem a decência e a ética como fatores qualitativos para obter o respeito dos alunos, e estes acompanhá-los. Os professores têm uma séria responsabilidade social e democrática.

Estes devem abstrair-se da sua ignorância para escutar os educandos, sem tolí-los. Indica que há uma necessidade de mudanças na postura dos profissionais para enfim colaborar com a melhoria de condições e qualidade de vida, e assim desarticular qualquer forma de discriminação e injustiça, pois a educação é uma especificidade humana que intervém no mundo. Traça aspectos necessários aos educadores para dar oportunidade aos educandos de desenvolverem sua criatividade, o senso de crítica, respeito, e liberdade. Demonstra que a pedagogia da autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade. Critica as atividades consideradas anti- humanistas. Discute também sobre a intervenção da globalização que vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza de milhões.

[...] Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-datado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar. “O discurso da acomodação é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir”. (FREIRE, 1980, p.67).

Na prática docente é importante tanto para o docente como para os discentes manifestar suas críticas, pois é através dessas críticas que vão ocorrer mudanças e melhorias na nossa sociedade, só que muitas vezes essas críticas provocam perseguições nos locais onde elas são feitas, isso faz com que muitas pessoas se caleem e não critiquem ou apontem erros porque elas podem ser perseguidas depois. Eu como docente de sociologia reforço esse direito que os alunos têm de criticar e cobrar os erros que eles percebem, mas atualmente as críticas são mal vistas, as pessoas que criticam são taxadas de

pessimistas, que não querem que as coisas dão certo, mas é importante que essas críticas estejam presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade, pois elas fazem as pessoas e as instituições melhorarem e corrigir erros e injustiças cometidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Em virtude dos fatos relatados, podemos perceber grandes desafios no nosso sistema educacional, tanto nas relações pessoais, como nos métodos utilizados no nosso sistema educacional. Agora uma grande contribuição de Paulo Freire é quando ele fala do direito da pessoa ter raiva manifestar suas críticas, pois é através dessas críticas que podemos mudar as coisas, corrigir erros e melhorarmos nossa sociedade.

## **REGERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1980). **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (Traducción de Kátia de Mello e Silva). 3ª ed. (1ª edición:1967). São Paulo: Moraes.

## A CONCRETIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS

Elizandra Rampanelli

### RESUMO

Sabe-se que a Matemática tem um papel relevante na educação, entretanto, os alunos portadores de necessidades educativas especiais, apresentam dificuldades em assimilar seus conteúdos. Muitos estudos enfatizam a importância dos jogos como um meio favorável para provocar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças principalmente quanto a aquisição do conhecimento matemático. Com base em estudos, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o valor educacional dos jogos, analisando a ótica de metodologia como instrumento fundamental para o processo desenvolvimento da criança. Procuramos mostrar neste trabalho, os aspectos de jogos que podem motivar e despertar o interesse do aluno, tornando a aprendizagem mais atraente. A partir de erros e acertos e da necessidade da análise sobre a eficiência de cada estratégia, construída para alcançar a vitória no jogo, estimula-se o desenvolvimento do raciocínio reflexivo daqueles que jogam. A pesquisa é de cunho bibliográfico, apoiando-se em teóricos como Piaget, Vygotsky, Kamii, entre outros. Os resultados alcançados apontam que o professor tem um papel de mediador na construção significativa da aprendizagem por meio de desafios e estímulos, que podem ser proporcionados por jogos. É preciso construir com o aluno uma relação de interação, buscando significar a experiência cotidiana, pois o espaço da sala de aula é um ambiente de investigação na qual os alunos expressam sua forma de pensamento, suas dúvidas, suas descobertas, além de construir vínculos e socializar-se com os demais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, jogos, lúdico, ensino-aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

O ser humano em suas diferentes fases de desenvolvimento está sempre adquirindo e construindo conhecimentos. Para cada etapa existem relações com os diversos tipos de construções realizadas e destas vivências despontam modos de atuação para desenvolver sua vida em sociedade.

O ser humano passa por diferentes etapas nesta construção, desde a fase inicial até elaborar pensamentos com diferentes estruturas. Construir um saber é apropriar-se de um conhecimento. É no seio deste processo que a criança terá a possibilidade de transformar o objeto, de acordo com a experiência de cada um. Sem os jogos fica tedioso o processo de aprendizagem.

É necessário que a construção se faça a partir do jogo, da imaginação, do conhecimento do corpo. Brincar é vital, primordial e essencial, pois esta é a maneira que o sujeito humano utiliza para se estruturar como sujeito da emoção, da razão e da relação.

Na prática pedagógica dos educadores dos anos iniciais existe a necessidade de conhecer uma metodologia de trabalho que seja significativa para criança portadora de necessidades especiais, assim cabe ao educador desenvolver um trabalho sobre jogos, para compreender melhor a criança e o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desse período o educador vai perceber e a criança como sujeito histórico onde a brincadeira está intimamente ligada em sua vida. Ao brincar elas constroem significações atribuídas a cada situação que se abre à construção de novos olhares, modificando a sua forma de agir.

A criança, ao fazer tal conquista, entra para um espaço social e cultural extremamente valorizado nas culturas letradas e tal fato não passa despercebido pelos que cuidam dela, às vezes, por ter um ritmo diferente, os adultos acabam deixando de valorizar o processo de conquista e quer logo o resultado, o produto.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar o valor educacional dos jogos, analisando-o sob a ótica da metodologia de ensino como instrumento fundamental para o processo desenvolvimento e aprendizagem da criança.

É necessário compreender a criança portadora de necessidades especiais como sujeito histórico que, através do jogo, constrói significações a cada situação de ensino e se abre para a construção de aprendizagens com novos significados, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir.

## 2. JOGOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

Na fase infantil, a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil. O jogo apresenta como uma atividade dinâmica que vem a satisfazer uma necessidade da criança dentre outras, de movimento, ação. Assim no sentir de Vygotsky (1991):

[...] se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendência e incentivos. (p. 105).

Segundo Vygotsky, estudar o desenvolvimento educacional pelo brinquedo significa, num primeiro momento, determinar o processo de manutenção das necessidades da criança, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo.

Assim sendo, brincar é um tipo de atividade caracterizada por uma estrutura tal que o movimento está no próprio processo, em seu conteúdo, motivando a criança a agir. Para a criança, o mundo do brinquedo apresenta como ilusório e imaginário propício à realização dos desejos não operacionalmente realizáveis.

Portanto, o jogo depende da imaginação e é a partir desta situação imaginária, fundamental no jogo, que se traça o caminho à abstração. Assim, Vygotsky propõe separar o jogo em um resumo de capacidades que envolvem: percepção + memória + pensamento + imaginação, sendo que tais processos podem ser identificados na evolução do jogo no ser humano. É a partir destes elementos, constituintes do jogo, que a criança estabelece sua relação com a realidade que a cerca.

Um caráter importante do jogo é a possibilidade de mudança de regras em comum acordo com os outros jogadores, antes de iniciar uma jogada. Para que isso ocorra é necessário que a criança tenha consciência das regras e as discuta com seus adversários de jogo, constituindo o que podemos denominar de regra sociais.

Portanto, a afirmação de que todo jogo tem regras, necessita da busca de uma compreensão de regras tanto no nível de convenção, para crianças pequenas que ainda não tem consciência da regra implícita num jogo, numa brincadeira e, portanto, não se sentem obrigados a segui-la quando no nível de regra social em que os indivíduos podem orientar-se, questionar-se e modificar

tais regras. O jogo dito pedagógico apresenta-se produtivo ao professor que busca nele um aspecto instrumental e, portanto, facilitador à aprendizagem do aluno e, também, produtivo ao aluno, que, desenvolve sua capacidade de pensar, refletir, analisar, levantar hipótese, testá-las, além do desenvolvimento da autonomia e da socialização propiciadas pelo movimento do jogo. Quando o jogo se torna um espaço para pensar, a criança encontra oportunidade de desenvolvimento porque nele:

[...] elabora estratégias e cria procedimentos a fim de vencer as situações-problema desencadeadas pelo contexto lúdico. Aspectos afetivo-sociais e morais estão implícitos nos jogos, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação, respeito mútuo. Relações espaço temporais e causais estão presentes na medida em que a criança coordena e estabelece relações entre suas jogadas e a do adversário. (BRENELLI, 2001, p.178)

Muitas vezes, os jogos não são explorados em sala de aula em toda sua potencialidade por não serem semelhantes às tarefas escolares que durante muito tempo caracterizaram o ensino. Mas este recurso traz, para o espaço escolar, objetividade, motivação, e o desejo de aprender, e superar desafios e o prazer de pensar e resolver problemas, tão ausentes nas práticas pedagógicas costumeiras.

Kishimoto (1997) analisa o papel do jogo na educação. A utilização do material concreto como subsídio à tarefa docente tem levado os educadores a utilizarem de múltiplas experiências. A autora se pergunta se tais experiências são jogos ou material pedagógico e a própria autora responde afirmando que:

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

Dessa maneira a autora diferencia o jogo e material pedagógico fundamentando-se na natureza dos objetivos da ação educativa. Fica clara a sua posição sobre o jogo pedagógico quando afirma que:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o



desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber a denominação geral de jogo educativo e pode receber a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 1994, p. 22).

Ao professor cabe organizar as ações de forma que se tornem atividades que estimulem autoestruturação do aluno, possibilitando tanto a formação do aluno como do professor que, atento aos erros e acertos dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico. O jogo desenvolve-se, como uma estratégia pedagógica que promove o aprendizado dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de uma nova concepção de ensino no cotidiano escolar.

Muitos educadores procuram bons jogos, que sejam educativos que assegurem a aprendizagem. Muitos procuram formas de jogos, com a ideia de que procedendo poderão alcançar o sucesso, pois o jogo é capaz de possibilitar, a construção do conhecimento. Mesmo acreditando que o conhecimento é algo a ser construído pelo sujeito, não se pode deixar de conhecer a importância dos processos pedagógicos, e, situações de jogos são feitas em sala de aula interferem nos resultados que esses recursos podem alcançar. Para que se evite tal situação, o professor necessita levar o jogo a sério e se envolver neles. A esse respeito, a autora salienta:

Se o professor usar esse tempo para corrigir trabalhos, as crianças rapidamente entendem que os jogos não são importantes o suficiente para que o professor possa avaliar melhor o quanto cada criança raciocina numericamente [...], pode também dizer quando um jogo precisa ser modificado ou abandonado (KAMII, 1995, p.148).

Ao participar da situação de jogo, o professor precisa se colocar na mesma posição de jogar que os alunos, com os mesmos direitos, deveres e poder de decisão. O professor deve ter claro que seu envolvimento e sua participação nos jogos colaboram para a criação de um espírito de seriedade e de valorização junto aos alunos.

Se a participação do professor é importante, ela não deve ser feita de modo a impedir que criança desenvolva seu pensamento e raciocínio, o professor não deve ficar constantemente corrigindo os erros dos alunos, interferindo no levantamento de hipóteses e estratégias. É relevante que o professor procure manter constantemente o interesse do aluno em solucionar desafios. Conforme destaca Brenelli (2005, p. 173):

O interesse que a criança tem pelos jogos faz com que prazerosamente ela aplica sua inteligência e seu raciocínio no sentido de obter o êxito. Assim sendo, ao jogar, o sujeito realiza uma tarefa, produz resultados, aprende a pensar num contexto em que faz a si próprio.

O docente, antes de levar os jogos para a sala de aula, deve analisá-los previamente, o que é possível se fazer jogando, analisar as próprias jogadas, refletir sobre erros e acertos, podendo identificar as dificuldades e facilitar o seu processo de desenvolvimento. E compreender o quanto o domínio metodológico é indispensável, para pôr em prática sua proposta pedagógica do jogo em sala de aula e que tenha qualidade, os professores precisam estar preparados, atuando com pleno domínio de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e conscientes de seu papel no processo educativo.

As crianças precisam ser estimuladas a proporem mudanças nas regras inicialmente apresentadas, uma vez que normalmente suas sugestões são sensatas e apropriadas. Ao invés de ditar as regras, o docente deve construí-las em conjunto com os alunos, a fim de que estes percebam as consequências e as finalidades de cada uma delas. Após as regras serem combinadas e aceitas pelos alunos, elas não podem ser esquecidas, pois as regras precisam ser lembradas em sala de aula, pois seu não cumprimento prejudica os resultados do jogo.

O bom resultado com jogos na matemática exige que os alunos saibam trabalhar em grupo mesmo que existam barulhos, discussões e conflitos, sua diminuição ocorrerá aos poucos à medida que os alunos se acostumam a trabalhar com o jogo no ambiente de sala de aula. Vale ressaltar que, quando o jogo é utilizado em sala de aula, o barulho é inevitável e as discussões são necessárias para se chegar a resultados convincentes.

Cabe ao professor organizar as ações de forma que se tornem atividades que estimule a auto estruturação do aluno, possibilitando tanto a formação do aluno como do professor que, atento aos erros e acertos dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico. A atividade pedagógica de jogar, se bem orientada, tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração, tão necessárias para o aprendizado dos alunos com necessidade especiais nas diferentes áreas do aprendizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É indiscutível diante de toda apresentação teórica que abordamos nesse trabalho, o benefício que o jogo oferece para os diversos aspectos do desenvolvimento da criança portadora de necessidades educativas especiais, Através dos jogos que as crianças exercitam os desafios referentes ao crescimento, tornando-se cada vez mais hábeis para enfrentar etapas futuras de sua vida adulta.

É necessário que as escolas utilizem as atividades lúdicas com recurso pedagógico, não esquecendo que o brincar espontâneo é muito importante e também faz parte do pedagógico, diversos autores e autoras dedicados a este assunto, deixam claro que o processo de aprendizagem acontece de forma mais agradável e eficiente quando parte do fazer lúdico da criança.

É necessário enfatizar o jogo, não apenas como atividade individual vinculado ao desenvolvimento da criança, mas ainda, como prática social que se transforma a cada geração. A criança encontra, no lúdico, equilíbrio entre o real e o imaginário, assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente, aprimora habilidades motoras e é sem dúvida, enriquecida, com reflexos tanto no presente como no futuro. Com o presente trabalho espero contribuir para uma reflexão quanto à importância de se proporcionar à criança possibilidade de transpor as barreiras cognitivas e desenvolver-se afetivamente e emocionalmente através das brincadeiras e jogos, levando em consideração a realidade da criança. Valorizar o jogo da criança e acordar no adulto a sua criança adormecida para construir um mundo mais justo e humano, senão imediatas, ao menos na subjetividade de gerações que virão a construí-la.

Os jogos proporcionam aos alunos um clima prazeroso, cheio de alegria e espontaneidade, oportunizando atividades que motivam a descoberta do mundo e de si mesmo. Compreendendo que para se alcançar a plenitude do ser enquanto ser que pensa, cria, participa, interpreta, relaciona, dinamiza intensamente cada experiência.

Concluimos afirmando que a criança aprende jogando, onde o jogo é uma necessidade, para conhecer o mundo enquanto “cria”, e ao “criar”, nos revela a verdade da realidade em que se encontra. O trabalho com jogos é um desafio para os educadores, e atualmente sabe-se o quanto é necessário descobrir meios diversificados para se conduzir o ensino, afim de que este tenha mais significado para aquele que aprende. Desta forma os jogos na educação

especial se fazem necessário para ampliar o aprendizado das crianças que possuem certas necessidades, bem como direcionar o trabalho do educador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Fundamental – (PCN's) **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENELLI, Roseli Palermo. **Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras**. In: SISTO, Fermino Fernandes (rg.) et all **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo como espaço para pensar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

KAMII, Constance. **Desvendando a Aritmética**. São Paulo: Papirus, 1995.

KISHOMOTO, Tisuko Morchida. **Jogos, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Vozes, 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## A LITERATURA, O CURRÍCULO E O ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Silva da Costa

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir o lugar da literatura no currículo escolar, bem como a participação do professor na elaboração desse currículo. Apresenta como método para essa análise o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, refletindo na elaboração das políticas de currículo. Nessa arena entendemos como importante a inserção da literatura no currículo visando uma educação que priorize o desenvolvimento humano. A literatura enquanto humanizadora apresenta relevante papel em uma educação que se queira emancipatória. Nesse contexto, o professor reflexivo tem papel preponderante, uma vez que sua ação tem influência tanto no que se refere à elaboração do currículo escolar como na efetivação desse currículo em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Currículo. Ciclo de Políticas.

### 1. UMA TRAJETÓRIA

Essa pesquisa<sup>1</sup> surge a partir de uma inquietação, enquanto profissional docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de compreender qual o lugar tem sido destinado à literatura no currículo da Educação Básica, em específico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inquietou-me ao desenvolver projetos que envolviam literatura em minha sala de aula, notar que nem todos os professores destinavam espaço à temática literária, ou não apresentavam os resultados dos trabalhos desenvolvidos sobre essa temática. Em consonância a um projeto escolar intitulado *Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes* desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelo Mariano Donadon – Vilhena/RO foi publicado por três anos consecutivos, coordenado por mim e por outra professora – Lucimar Ribeiro Rodrigues<sup>2</sup>, enquanto docentes dos anos iniciais, obras literárias

---

<sup>1</sup> Refere-se à pesquisa de Mestrado em Educação/UFMT – em andamento.

<sup>2</sup> Lucimar Ribeiro Rodrigues é professora da Rede Municipal de Vilhena/RO, atua em Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui habilitação A e B em Dança Sênior. É atriz e vice-presidente da Associação de Teatro e Educação Wankabuki - ATEW, membro titular do Conselho Estadual de Política Cultural de Rondônia – setorial teatro. Endereço para acessar Currículo Lattes:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4406888Y8>

infanto-juvenis de maneira informal, pois não possuem registro do ISBN<sup>3</sup> e nem DOI.<sup>4</sup> Participei também, enquanto gestora escolar, de uma quarta publicação literária através de outro projeto intitulado *Altas Habilidades: Potencializando Talentos*<sup>5</sup>. Em uma ordem cronológica as publicações dos livros foram:

- Poetando com o Circo (2012) – livro de poesias produzidas por alunos de 4º ano do Ensino Fundamental;
- Coletânea de Literatura de Cordel (2013)<sup>6</sup> – cordéis produzidos por alunos de 5º(s) anos do Ensino Fundamental e por professora da sala de atendimento educacional especializado (AEE) com os respectivos títulos: Um circo de cordel; Circo: o sonho de todo garoto; Cordel circense; Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes;
- Um mundo em três histórias (2014) – livro de narrativas produzidas por alunos de 5º(s) anos do Ensino Fundamental;
- Poesia além da sala (2015) – livro de poesias produzidas por alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) discorre em seu artigo 26 sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 09).

A fim de compreender se a literatura tem sido de fato contemplada nesse currículo proposto para o Ensino Fundamental debruço-me sobre o seu lugar no currículo neste nível de ensino, em específico em turmas de 5º ano. A

---

<sup>3</sup> International Standard Book Number - ISBN que é um sistema internacional padronizado que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país, a editora, individualizando-os inclusive por edição. Disponível em: <[www.isbn.bn.br/website/o-que-e-isbn](http://www.isbn.bn.br/website/o-que-e-isbn)> Acesso em jan 2018

<sup>4</sup> DOI significa [Digital Object Identifier](#), ou seja, Identificador de Objeto Digital. É um padrão para identificação de documentos em redes de computadores, como a *Internet*. Este identificador, composto de números e letras, é atribuído ao objeto digital para que este seja unicamente identificado na *Internet*. Disponível em: <<http://www.seabd.bco.ufscar.br/referencia/comunicacao-cientifica/o-que-e-o-numero-doi-de-um-periodico>> Acesso em jan 2018

<sup>5</sup> Projeto coordenado pela professora Zenaide Neves, professora da Rede Municipal de Vilhena/RO, atua em Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelo escritor Nill Cruz (colaborador).

<sup>6</sup> Neste ano houve a produção de um documentário sobre o Projeto Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes, onde os cordéis também são apresentados no documentário. Disponível no YouTube no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=NvVdem4v4Io>>

escolha das turmas remete-nos ao último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>7</sup>, onde espera-se que a criança já esteja minimamente alfabetizada/letrada.

## 2. Um olhar metodológico

Para trilhar o percurso da pesquisa proposta, utilizaremos o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, considerando que analisar o currículo escolar, perpassa por compreendê-lo em seus diferentes contextos.

“O ciclo de políticas é um método” (BALL *in* MAINARDES, 2009, p. 304) para análise de políticas a fim de compreender como elas são formuladas e como são ressignificadas em diferentes contextos. O ciclo de políticas formulado por Ball é constituído por cinco contextos. Os contextos são: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos), contexto da estratégia política. A considerar a formulação do currículo escolar, compreendemos que ele está permeado dos contextos descritos por Ball no Ciclo de Políticas. Nessa perspectiva, Oliveira (2006) afirma que:

A política de currículo é uma política cultural porque compõe um processo cíclico de produção, seleção, ordenamento e distribuição de valores, significados e conhecimentos nos currículos do sistema educacional, um processo desencadeado por diferentes protagonistas, em diferentes arenas de ação e permeado por seus projetos sociais e práticas culturais, envolvendo conflitos, tensões e negociações (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Em um viés metodológico proposto a este trabalho, dialogamos com Oliveira (2006) quando discorre sobre o ciclo de políticas e seus contextos como determinantes nesse processo de uma política cultural do currículo. Assegurando que constituem-se “como componentes básicos das políticas de currículo, o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática” (OLIVEIRA, 2006, p. 16). Nessa perspectiva afirma-se ainda:

Que, nas práticas curriculares dos professores, existem, ao mesmo tempo e na mesma relação, momentos de reprodução e,

---

<sup>7</sup> De acordo com o documento das orientações gerais para a implantação do ensino de nove anos “sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado: anos iniciais de 1º ao 5º ano e anos finais de 6º ao 9º ano”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>

antagonicamente, de resistência, ou seja, momentos em que os professores se contrapõem e subvertem os processos reprodutivos (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

Instiga-nos essa afirmação, o que nos remete no decorrer da pesquisa *in loco*, observar cuidadosamente como tem se dado esses momentos, de reprodução e/ou resistência, nas práticas curriculares dos professores participantes de nossa pesquisa. Ainda em referência a Oliveira (2006) e seus estudos, consideramos importante em um viés curricular “os estudos que tendem a dar centralidade à cultura [pois] analisam, não só os documentos mas também o discurso e a práxis dos envolvidos na implementação das políticas” (OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Afirmar que a política de currículo produz a seleção, o ordenamento e a mudança no espaço, tempo e conteúdo dos currículos no sistema educacional, ocorrendo em um processo intencional, ambivalente e histórico, envolvendo conflitos e tensões. Nela, as decisões não são lineares, não possuem uma mesma racionalidade ou um centro único; por isso não são imposições do Estado, mas formam um conjunto de projetos e práticas divergentes, implicando em um processo de negociações entre diferentes grupos sociais (OLIVEIRA, 2006, p. 45)

Desse modo, a negociação constitui-se como moeda de troca no ambiente escolar, espaço multifacetado de sujeitos e informações. Considerada assim a escola, multicultural, compreendemos que mesmo que se parta de uma perspectiva global, a singularidade do espaço local deva ser considerada. Desse modo, apresentamos a cidade de Vilhena no Estado de Rondônia, Região Norte do país como o local dessa reflexão.

A cidade de Vilhena, no ano de 2017 completou 40 anos de emancipação política com uma população estimada em 95.630 pessoas. Segundo dados do IBGE a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.8% em 2010<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> De acordo com o site do IBGE, considerando o último censo realizado, em 2010, no que se refere a Educação, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.6 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 19 de 52. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 21 de 52. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.8% em 2010. Isso posicionava o município na posição 12 de 52 dentre as cidades do estado e na posição 2.411 de 5.570 dentre as cidades do Brasil. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/panorama>> Acesso jan 2018.



Atualmente o município de Vilhena possui 28 escolas públicas municipais<sup>9</sup>, que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. No entanto, está pesquisa se dará por amostragem em 02 escolas da rede municipal, selecionadas por meio das notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb entre os anos de 2007 e 2015.

Em uma abordagem curricular, remetemo-nos a Goodson (1995, p. 8) que afirma que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. Nesse panorama, lançamo-nos a refletir porque a literatura tem sido negligenciada no currículo escolar.

Assim como a literatura, presenciamos também um negligenciar das identidades docentes por um discurso oficial. Garcia (2005, p. 48) afirma que “as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais”. Desse modo, os professores devem reconhecer suas identidades enquanto educadores e entender o papel social que carregam imbricados na profissão docente. Para que, buscando uma educação que vise o desenvolvimento humano saibam negociar com as políticas de Estado.

Lopes (2008, p. 61) em referência a Garcia Canglini defende a “existência de uma constante negociação de sentidos e produção de políticas de currículo, uma negociação que se desenvolve em relações de poder oblíquas”. Nesse espaço de negociação segundo Lopes:

Ball se contrapõe a seus críticos, reconhecendo a importância da análise do Estado, por ele considerada incluída no ciclo de políticas, mas questionando que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal (LOPES, 2008, p. 61).

Reconhecendo a importância do Estado, mas agindo para além do controle estatal e considerando que “o currículo é entendido como produção cultural, e tal produção como lutas pela significação do mundo” (HALL apud LOPES, 2008, p. 64) remetemo-nos a produção de significados imbricada na construção do currículo, onde a significação da literatura perpassa por esse processo de legitimação e ressignificação. Moura (2014) afirma que:

A partir de estudos contemporâneos de currículo, compreendesse-o como prática de significação cultural. O currículo, nessa perspectiva,

---

<sup>9</sup> Informação disponível no site da prefeitura municipal de Vilhena/RO. Disponível em: <<http://vilhena.ro.gov.br/index.php?sessao=b054603368elb0>> Acesso em jan 2018.

não é fixo, não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, também não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação, está sendo significado e ressignificado em seus diferentes contextos (MOURA, 2014, p. 21).

Diante da assertiva, abordamos as mesmas perguntas apresentadas por Compagnon (2009, p. 20) ao instigar quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual. O autor faz as seguintes perguntas: “Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?”

### **3. Literatura? Para quê? Algumas considerações**

Considerando que o ensino escolar deve contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos, como essa humanização pode ser desenvolvida através da literatura no ensino escolar. Cândido (1999, p. 85) discorre que a literatura, uma vez que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.”

Pautada em autores como Cândido (1999), Lajolo (1984) Compagnon (2009) acreditamos a literatura enquanto objeto humanizador que tem relevante papel na formação de desenvolvimento humano dos alunos. Esperando ser também na escola, por meio de seu currículo que essa aprendizagem aconteça. Desse modo, considerar um lugar inexistente ou resumido no currículo a literatura, torna-se um motivo de inquietação para nós. Parecendo-nos tempo oportuno e relevante para se pesquisar a literatura no contexto educacional.

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros (COMPAGNON, 2009, p. 21).

Antônio Cândido afirma que:

As camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de

cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CÂNDIDO, 1999, p. 84).

Desse modo, sempre será tempo oportuno para se desenvolver a literatura na escola através do currículo escolar, acreditando que ela esta intrinsecamente ligada à formação humana do aluno. Nesse processo, a considerar que “o currículo é confessada e manifestadamente uma construção social” (GOODSON, 1995, p. 83) acreditamos na influência social do currículo, “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 1995, p. 194).

E nesse fazer do currículo, “se o currículo é entendido como produção cultural, e tal produção como lutas pela significação do mundo” (HALL apud LOPES, 2008, p. 64) dar preferência às decisões do governo lhe conferem prioridades no processo de significação do currículo, onde ocorre uma ação hegemônica na produção curricular. Na versão acadêmica, em que se reflete sobre as disciplinas, refletir no currículo o ensino da literatura constitui-se importante, principalmente no viés de humanização que constitui nossa abordagem. Nesse olhar de uma literatura que vise o desenvolvimento humano Cândido (1999) discorre que:

A instrução dos países civilizados sempre se baseou nas letras. Daí o elo entre formação do homem, humanismo, letras humanas e o estudo da língua e da literatura. Tomadas em si mesmas, seriam as letras humanizadoras, do ponto de vista educacional? Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (CÂNDIDO, 1999, p. 84).

Considerando a eficiência social de um professor reflexivo, com enfoque em suas “estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um conhecimento básico” (CONTRERAS, 2002, p. 135), conhecer o poder da literatura subsidia o professor reflexivo em sua prática docente, pautando-o em

conhecimentos básicos que influenciam diretamente em sua ação em sala de aula.

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso da leitura de cada um. Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente do não existente para cada um (LAJOLO, 1984, p. 43).

Em sua versão evolutiva do professor reflexivo, Zeichner (apud CONTRERAS, 2002, p. 135) acredita que essa prática “prioriza um ensino sensível ao pensamento”, onde novamente podemos nos remeter ao currículo e a literatura enquanto desenvolvimento humano e em compreender as suas significações e ressignificações no contexto educacional. No viés da versão de reconstrução social que reflete sobre contextos institucionais, sociais e políticos visando justiça social, podemos dialogar com Lajolo (1984, p. 16) quando afirma “que a obra literária é um objeto social”.

Em sua última versão, a genérica, o professor reflexivo reflete sobre tudo, cabendo novamente à perfeita relação com o fazer literário na escola.

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo nela se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Costa et al (2003, p. 7) discorrendo sobre os estudos culturais, a educação e a pedagogia vem afirmar que:

“Como se percebe, as palavras tem história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado,

permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo” (COSTA et al, 2003, p. 7).

Nessa produção de sentido intrínseca nas palavras, nos remetemos novamente à literatura no currículo escolar, acreditando que por ser um instrumento de reflexão, que se consolida através também de um professor reflexivo, esta deva se inserir nas arenas políticas (o currículo) em que o significado é negociado e renegociado. Zeichner (apud GERALDI et al, 1998, p. 243) “afirma que nenhum ensino e nenhuma educação de professores podem ser neutros”, e nessa não neutralidade pensamos o professor reflexivo enquanto agente que influencia na construção do currículo. Não basta apenas o discurso, o *slogan* de professor reflexivo, é necessária uma prática de reflexão na ação.

...no discurso sobre a prática reflexiva estão presentes todas as crenças possíveis acerca do ensino, da aprendizagem, da escolarização e da ordem social. Todo mundo, independente de sua orientação ideológica, ‘tem subido nesse trem’, centrando suas energias em promover alguma versão da prática docente reflexiva (ZEICHNER, apud GERALDI, 1998, p. 250).

Nessa perspectiva, acredita-se que não se deva apenas “subir nesse trem”, mas que ao tomar-lhe assento, os professores sejam passageiros ativos na embarcação de uma educação que vise o desenvolvimento humano. Dewey (apud CAMPOS, 1998, p. 190) em sua teoria já sinalizava no processo de desenvolvimento da educação e não apenas no produto desse desenvolvimento.

Tendo como objetivo o próprio processo de reconstrução e reconstituição da experiência, caminhando sempre na direção da melhoria do processo permanente da eficiência individual. As finalidades da educação estariam centradas no processo de melhoria das experiências e se confundiria com o próprio viver. Trata-se de aumentar o rendimento do ser humano, seguindo os próprios interesses vitais dele (CAMPOS, 1998, p. 190).

Acreditamos na importância da literatura no processo de desenvolvimento humano dos alunos, daí nossa inquietação em compreender o seu lugar no currículo escolar, de modo a entender qual sua influência no desenvolvimento humano dos alunos.

Muitos trabalhos, teses, livros já foram escritos sobre leitura. Escritores, linguistas, psicólogos, psicanalistas, fenomenólogos procuraram

responder a esta inquietante pergunta: o que é a leitura? As respostas são diversificadas e Paulo Freire (1985), atento à amplitude do vocábulo, explica-nos que a “leitura do mundo” é anterior à leitura da palavra. Muito antes de decodificar palavras, o mundo de suas primeiras leituras era a “leitura da palavra mundo” (SANTOS, 12º COLE, 1999, p. 2.243 in SANTOS, 2017, p. 163).

Compreendendo que “a escola deve educar para a vida” como afirma Moreira (2012, p. 96) e considerando que a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra”/literatura, focamos nossa reflexão para o lugar ocupado pela literatura no currículo, objetivando identificar se esse currículo considera o contexto extraescolar, se considera as aprendizagens advindas de fora dos muros escolares, mas que adentrando-os corrobore para essa formação que se quer humana.

Entendo que a leitura enquanto promessa de formação humana, e, de certo modo, de redenção do humano, articula sentidos que fazem dos projetos de intervenção, em nome de conteúdos básicos, extremamente necessários. Em última instância, salva-se o humano, nessa orientação pedagógica, a partir do ler, escrever e contar (SANTOS, 2017, p. 118).

Desde a muito se considera a literatura/leitura como um mecanismo, uma válvula de escape que traz emancipação ao leitor. Como Santos (2017, p. 66) entendemos “que a escola e a literatura são marcadas por esse intento de construir um sujeito capaz de participar de um novo modelo social” e que a construção desse sujeito está intrinsecamente no contexto escolar, uma vez que:

A própria escola, principal responsável pelo ensino do registro verbal (principalmente ler e escrever) da cultura nos dias atuais, concebe o livro – didático ou não – como um instrumento básico, como um complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. Em verdade, teria sido difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro (SILVA, 1981, p. 31-32 in SANTOS, 2017, p. 66).

No entanto, o livro/a literatura deve ser um meio a mais de ascensão cultural do aluno e/ou do indivíduo social. Um mecanismo de formação e uma formação humana.

Para a estruturação de um pensamento/uma prática discursiva humanista para leitura, são mobilizados significantes diferenciados, que produzem articulações em campos de saber dos mais distintos, bem como mobiliza sentidos de uma formação literária capaz de subjetivar uma formação do humano (SANTOS, 2017, p. 67).

Nesse viés, investigar a disposição de se inserir ou ocultar do currículo escolar e/ou da prática pedagógica uma temática, considerada por nós extremamente relevante, como a literatura, torna-se objeto de reflexão. Sim, mais uma vez convidar a reflexão de “literatura para quê?”

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/93**. Brasília, 1996.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das Letras. Campinas-SP, 1998. pp. 183-205.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Revista Remate de Males, Campinas: SP, 1999. pp. 81-90.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura Para Quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: \_\_\_\_\_. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 133-188.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. 2003, n. 23, pp. 36-61. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>> Acesso em: 20 set. 2017.

GARCIA, M. A; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, jan/abr, São Paulo, 2005. pp 45-56.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das Letras. Campinas-SP, 1998. pp. 59-78.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atilio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed. 1984.

LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUC-RS, v. 1. 2008. pp. 59-78.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOURA, Jucilene Oliveira de. **Políticas de Currículo Organizado em Ciclos: Implicações entre Conhecimento Escolar e Relações de Poder na Escola Sarã (Cuiabá-MT)**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.



OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural.** 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Geniana dos. **“O meu aluno não lê”:** sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. pp.190-207.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

## IDENTIDADE DA SOCIOLOGIA

Fábio Rodrigo Paludo

### RESUMO:

Para melhor compreender a definição da Sociologia no campo da educação como um processo histórico e social, este trabalho traz sua origem, trajetória, reformas, assim como análise nos documentos oficiais, função, experiências recentes, seu contexto atual no Ensino Médio, as práticas pedagógicas dos professores, explanar o desenvolvimento da sociologia da educação que não pode ser separado do problema da origem e do desenvolvimento da sociologia geral, pois o sociólogo da educação, como pesquisador, tem a responsabilidade de enriquecer o capital de conhecimento herdado sobre esses fenômenos. Para Durkheim (2010) sua visão da sociedade é globalizada por causa da importância das normas e valores coletivos. Conforme Bourdieu (1999) considerado também como um dos principais expoentes da sociologia da educação, Max Weber desenvolve o caráter positivo da sociologia moderna e estabelece que o objeto da sociologia é o estudo dos fatos sociais, Sua teoria da estratificação estabelece três dimensões: classe, status e partido, que são determinadas pelo social e pelo político. Nesse sentido, a primeira década do século XX foi apontada como o momento da emergência da sociologia no horizonte intelectual americano.

**PALAVRAS CHAVES:** Sociologia. Educação, Educadores e Instabilidade.

### 1. INTRODUÇÃO:

Neste trabalho vamos tratar dessas idas e vindas da sociologia na grade curricular do ensino no Brasil, e o que essas idas e vindas provocam na estrutura da grade curricular, e os problemas que elas causam para a consolidação da disciplina de sociologia no ensino médio, apesar de tantas lutas, e leis criadas através dessas batalhas que vamos ver no texto, ainda passamos por esses percalços no caminho da consolidação da disciplina de sociologia.

## 2. DESENVOLVIMENTO:

Sob a luz dos sociólogos como Karl Marx, Max Weber e Émilie Durkheim, cujas contribuições para o entendimento dos processos sociais que extrapolam, em muito, os limites da Sociologia, alguns pensadores contemporâneos como, por exemplo, Bourdieu, Mills e Bauman, a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação promulgada no Brasil, em 1961 (nº4024), a de 1971 (nº 5.692), a de 1982 (nº 7.044) e por fim a de 1996 de nº 9.394. Estudou-se também a lei nº 11.684 de 2008, que tornou as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias no Ensino Médio, alterando o artigo 36 da LDB 9.394 de 1996.

O poder capitalista que se vive neste século XXI, está exigindo uma profunda reestruturação por parte dos cidadãos, governos, nações, uma revisão completa não só de conceitos, todavia implica também os mecanismos de funcionamento da sociedade, é necessária uma análise de todos os aspectos que a compõem. Levando em consideração o sistema produtivo, as relações de trabalho, o mau uso do exercício de poder, cidadania, a ciência e tecnologia, classes sociais, assim por diante.

Na busca em descortinar a identidade que compõem os elementos da Sociologia, em sua pluralidade de vertentes teóricas, é necessário refletir a esse respeito, se o currículo adotado e recontextualizado contemplam os aspectos importantes da sociedade e se atende às reais necessidades pessoais, sociais e políticas dos alunos. Entre outras questões, o preparo do professor, se está mediando o processo de ensino e aprendizagem de encontro ao desenvolvimento de conteúdos significativos a partir de situações- problemas, de modo a alcançar um processo de aprendizagem exitoso.

A importância da disciplina de Sociologia na grade curricular do ensino médio merece destaque, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos que compõem sua trajetória ao final do século XX em transição para o século XXI, sua reestruturação é necessária, levando em conta que nos últimos tempos tem sofrido uma abordagem superficial, irregular e inconsistente. Preocupa-se principalmente em relação aos processos histórico-sociais vivenciados no país nessas últimas décadas, onde o tratamento dispensado a disciplina em relação à lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, tornou obrigatória a Sociologia e a Filosofia no ensino médio, mas nessa nova reforma esta disciplina como outras matérias perderam essa obrigatoriedade, sendo profundamente afetadas

pelas mudanças, tornando dessa forma, a inclusão dos conhecimentos contidos nas áreas de filosofia e sociologia definida pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

Destacando importantes contribuições de Gilberto Freire e Florestan Fernandes associados à contribuição de vários pensadores, descrevendo espaço da sociologia na esfera educacional, sua trajetória no ensino e como disciplina no ensino médio, compreende também as reformas, os atores e instituições. Procura ainda fazer uma análise nos documentos oficiais, assim como um balanço das experiências recentes, seu contexto na atual reforma do ensino médio, a Prática Pedagógica dos Professores e o processo de sua formação sua formação pedagógica na preocupação em inovar a metodologias de ensino.

A contribuição deste trabalho reside na busca de identificar as possibilidades e o sentido que a disciplina de sociologia pode ter no ensino médio brasileiro, a partir de seu desenvolvimento no sistema educacional brasileiro Portanto, espera-se que esse esforço integre-se ao trabalho que, há muito vem sendo desenvolvido, com o objetivo de conhecermos a história das ciências sociais no Brasil, e assim refletir sobre a importância da sociologia no nível médio e a necessidade de sua reestruturação.

A exclusão e inclusão da Sociologia no currículo escolar têm implicado enormes dificuldades para sua consolidação, marcada por uma série de agravantes, não reside apenas na questão da legalidade desta importante ciência, assim como também em relação à sua institucionalização e as intenções veladas da LDB ponderando sempre o processo de introdução e permanência dessa disciplina no currículo escolar, fatos que ainda continuam obscuros quanto à inclusão da Sociologia como componente curricular obrigatória nas escolas do ensino médio, uma vez que a Sociologia, que como tal, é portadora de conhecimentos capazes de oferecer aos educandos em geral, a formação de uma consciência crítica e reflexiva da realidade social em que estão inseridos, permitindo-lhes situar-se nelas de maneira mais consciente possível.

A construção da identidade da Sociologia como disciplina se constituiu num processo complexo, sempre inacabado e permanentemente reconstruindo, emergiu e teve seu apogeu com o advento do capitalismo, a partir do século XIX e começo do século XX, foi sendo inserida, lentamente, nos currículos escolares.

A presença ou a ausência da Sociologia neste nível de ensino sempre esteve atrelada a determinados atores na cena política, sempre oscilando como disciplina obrigatória por décadas. Todavia foi permeada historicamente por incansáveis lutas, foi com a promulgação da lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008 que a Sociologia se tornou disciplina obrigatória nos três anos de todas as escolas do ensino médio no Brasil, sendo definitivamente incluída como um dos conteúdos a serem apreendidos pelos jovens do país.

O Projeto de Lei da reforma do ensino médio n. 34/2016, sancionada pelo presidente da República Michel Temer no dia 16/02/ 2017, deixou a Sociologia em situação desfavorável, considerando que as escolas serão obrigadas a oferecer a disciplina de Sociologia, mas ficará a cargo do aluno escolher estudar ou não. O que significa um retrocesso tendo em vista, que atualmente a lei n. 11.684/ 2008, determina obrigatórias nos três anos.

Portanto, frente às questões levantadas, justifica este estudo em refletir sobre as questões que envolvem o processo de construção da identidade de uma ciência, pois a Sociologia como disciplina nesse nível de ensino foi marcada por processos de instabilidade em relação às outras disciplinas, é um processo complexo, sempre inacabado e permanentemente reconstruindo. Justifica também pelos diferentes motivos suscitaram este estudo, alguns de ordem profissional e teórica e outros de ordem pessoal, embora todos eles estejam intimamente implicados para a construção de novas possibilidades para os docentes desta área.

A palavra sociologia designa de uma ciência que estuda a estrutura e função das relações sociais, costumes e instituições em diferentes grupos, e o processo pelo qual eles mudam. Em termos gerais, de acordo com os percussores Rousseau, Montesquieu e Saint Simon, Bourdieu (1999, p.89) explica que Comte introduzido no século XIX influenciada por fenômenos humanos resultantes da Revolução Industrial. Segundo o autor, Augusto Comte (1798-1857)<sup>2</sup>, por meio da análise empírica da fenomenologia social deu início à sociologia numa perspectiva de mudança social, seguido por Durkheim, Weber, culminando na teoria funcionalista. Assim como surgiu outra escola que fez parte do materialismo histórico (marxismo), para as quais a análise social deve ser enquadrada dentro da perspectiva de conflito e antagonismo social como motor de transformação social e evolução da sociedade, seguido por Lenin, Bukharin, Luxemburgo, Gramsci.

Ao analisar o desenvolvimento da Sociologia como ciência social, a longa trajetória do tempo que remonta aos autores clássicos até o presente, implica

que a comunidade científica sociológica procurou demonstrar grande interesse e especial pela sua aplicação no conhecimento sociológico ao estudo da educação desenvolvendo diferentes perspectivas (FERNANDES, 1990, p. 98).

Oliveira (2006) destaca a primeira vez em que o então marques de Saint Simon, que acreditava sobre o método positivo, deveria ser aplicado para resolver os problemas da nova sociedade industrial, foi um importante ponto de conexão entre o antigo regime e a modernidade. Seu pensamento estabeleceu os fundamentos da sociologia, uma vez que teve grande influência sobre Marx, Comte e Durkheim. Desse modo Augusto Comte (1798-1857), sobre essas ideias foram posteriormente desenvolvidas por Comte, que foi o primeiro a chamar isso de sociologia, trazendo a nomenclatura de “sociologia enciclopédica”, em que procura estudar a sociedade como um sujeito da história, esta sociologia é bastante próxima à filosofia social.

A teoria das classes de Marx é baseada em seu materialismo histórico. Faz uma comparação social entre sociedade e relações de produção. Sua sociologia é a da mudança; Ao mesmo tempo em que as forças produtivas são desenvolvidas, elas entram em contradição com as relações de produção que atingem a revolução social.

Assim, a sociologia, como muitas outras ciências, iniciou um longo caminho de construção, trazemos como referencial os escritos de Marx (1993)<sup>3</sup> no mais importante de seus textos sobre a concepção de homem, este pensador concebe o homem como ser natural, universal, social e consciente. Tendo em vista, que este no seio familiar, tem como base a proteção familiar, natural, para buscar uma formação sólida, precisa passar pelo processo de humanização, seu desenvolvimento inclui diferentes capacidades, sejam cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – se torna possível por meio do processo de construção de conhecimentos, o que depende de condição de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva, um processo social e consciente, “[...] cuja finalidade imediata da educação (muitas vezes não cumprida) seja de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (RIBEIRO, 2001).

Durkheim (2010, p.98)<sup>4</sup>, entre os clássicos da Sociologia, em seus argumentos “(...) a educação é, por excelência, objeto da sociologia, visto que

é um fenômeno social objetivo e que deve ser estudado como tal”. Como função fundamental, a educação contribui para a manutenção das sociedades, transmitindo suas ideias, valores, normas, e costumes de geração em geração, e ao mesmo tempo, prepara os jovens para o desempenho de seus papéis sociais estabelecidos pela sua respectiva cultura. A educação, ao socializar o indivíduo, mostra a este que, sozinho, que o ser humano não sobrevive.

Para Durkheim (2010) sua visão da sociedade é globalizada por causa da importância das normas e valores coletivos. Transforma a fé em progresso e um ideal evolutivo baseado na teoria dos três estágios de Comte. A educação tem duas funções principais: Desenvolvimento da moralidade coletiva em substituição à religião; Formação dos diferentes empregos necessários; A educação é como um fato social e inarmônico, não natural, consiste em um processo de criação e produção do ser social de cada pessoa. Relações educacionais é dominação e inculcação.

Durkheim (2010, p.98) a respeito da convivência em comunidade impossível sem a educação, pois se configura como elemento adaptador e normalizador necessário na integração do sujeito em sociedade. As gerações adultas já socializadas e por isso já integrada à sociedade exercem uma ação sobre gerações mais jovens, procurando não apenas desenvolver o potencial da criança, mas, sobretudo, torná-la ser social, através da inculcação dos valores sociais estabelecidos na sociedade. Uma função integradora é a que cabe à educação.

[...] a educação apresenta-se com um duplo caráter vinculada à divisão funcional do trabalho, e ao mesmo tempo inculcar nos indivíduos indistintamente elementos comuns a todos os membros da sociedade e desenvolver os mesmos, a especialização requerida pela divisão do trabalho social (DURKHEIM, 2010, p. 45-48).

As formulações educacionais deste autor, em uma concepção democrática, no desenrolar de sua teoria sociológica funcionalista vê na educação escolar como responsável pela “socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 2010, p. 49), assim como criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade, que contribua na formação de cada sujeito, do *ser social* mediante a internalização dos valores, técnicas, conhecimentos e normas necessários à adaptação e

para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas condições fundamentais para o exercício da cidadania, visando seu enriquecimento harmônico do meio social existente.

No pensamento desenvolvido por Durkheim (2010), que respalda que esse processo de humanização de Karl Marx, em que os seres humanos, têm por necessidade passar pelo processo de humanização, tanto histórico como social, defendido pelo autor que, somente por meio da educação que esta ação será efetivada. Isso implica em um processo de conscientização, que significa adquirir conhecimentos para saber interpretar a realidade social e, esta, dar base nos atos e atuação sobre ela, construindo-a. como discorre Durkheim (2010), somente por meio da educação que o sujeito garantirá a possibilidade de, ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades.

Conforme Bourdieu (1999) considerado também como um dos principais expoentes da sociologia da educação, Max Weber desenvolve o caráter positivo da sociologia moderna e estabelece que o objeto da sociologia é o estudo dos fatos sociais, Sua teoria da estratificação estabelece três dimensões: classe, status e partido, que são determinadas pelo social e pelo político. Então as classes só existem em relação aos mercados (às situações de troca) que sempre tenderão ao benefício. O conceito chave para Weber é o da legitimidade, o que valida à própria autoridade da pessoa. Consiste na relação de autoridade que baseia em três tipos de ideais: tradicional, legal ou carismático. Weber levanta três questões básicas: a homologia estrutural entre a Igreja e a escola; estabelecimento de três tipos de educação: carismática, humanista e especializada; as relações entre escola e burocracia.

Nesta somatória, no século XIX aparece outra figura muito influente na sociologia, conhecido como Aron Raymond, que introduz na França a sociologia alemã, dominada pela figura de M. Weber dando um passo mais perto da ideia de Comte, e chegará a uma sociologia analítica para estudar os conceitos sociais específicos. Segundo o autor, desenvolvimento da chamada "sociologia da educação" teve um forte impulso na Europa, o mesmo continente que viu a sociologia emergir e se consolidar na academia desde o século XIX. (BOURDIEU, 1999).

Ao descrever esta longa trajetória que resultou em inúmeras contribuições teóricas e de pesquisa, desde as transformações nos diferentes campos,



sociais, econômicas, políticas e culturais emergentes da consequente Revolução Industrial assim como da Revolução Francesa que trouxeram problemas foram do comum para os homens, que logo então iniciaram mudanças extraordinárias para a sociedade no ocidente europeu. Mais tarde repercutindo no continente americano. (BOURDIEU, 1999, p. 128),

[...] O "pensamento social", particularmente no caso da América espanhola, como a discussão sobre a ideia de sociologia e desenvolvimento de hipóteses ou modelos de interpretação da realidade estão fortemente ligados à realização dos objetivos políticos e fatos históricos, e incorporados ao ensaio e à literatura retórica da época.

Nesse pensamento, conforme discorre o autor, essas transformações apontaram para o processo de instalação definitiva da sociedade moderna, primeiro na sociedade européia, se estendendo para outros continentes, trazendo novos valores, hábitos, crenças e formas de governar, pondo a sociedade num plano de análise que deveria ser investigado, os fenômenos sociais passam por uma série de estágios de melhoria. Nesse sentido, a primeira década do século XX foi apontada como o momento da emergência da sociologia no horizonte intelectual americano, o *Tratado de Sociologia* de Eugenio María de Hostos<sup>5</sup>, publicado em 1904, trata do início da "fase fundacional" das ciências sociais na América, apontando para novas necessidades que trouxeram as recentes relações sociais de certa forma, fundamentais para explicar a emergência da Sociologia como ciência nos aportes do século XX. Considerada uma das ferramentas intelectuais utilizadas pelo autor precisamente, em moldar uma ciência social que toma como ponto de partida o reconhecimento de uma realidade social concreta, a que Hostos tinham em vista (CAMPOS, 2002).

[...] A sociologia hostosiana nos oferece a possibilidade de conhecer os parâmetros teóricos a partir dos quais o autor faz sua interpretação da sociedade, isto é, do que a sociedade é, ao mesmo tempo em que propõe um projeto, um dever social. A sociologia é mais do que um conhecimento detalhado e uma reflexão sobre as possibilidades das sociedades, a sociologia é uma ciência. Daí a preocupação em defini-lo e situá-lo no âmbito da ciência, caracterizar seu objeto e estabelecer seu método. (CAMPOS, 2002, p.98).

A intenção não reside a respeito de trazer à tona uma discussão sobre a história da sociologia na América, reside sobre a importância dos escritos sociológicos de Hostos, uma vez que são os primeiros a expressar claramente

o desejo de estabelecer uma ciência da sociedade em resposta a situações históricas concretas, frente a uma realidade em mudança, pois configura um marco na história das ideias sociais latino-americanas. Tudo isso em resposta aos conflitos que foram gerados pelo surgimento de novas classes sociais, ideologias e de diferentes questionamentos que necessitavam da elaboração de respostas urgentes, que somente esta nova ciência social poderia desvendar esse enigma social.

Na atualidade, segundo Campos (2002) destacam-se os três grandes modelos existentes hoje são:

- ✓ Funcionalismo: de origem dual; Por um lado, há o trabalho de síntese que Durkheim faz do positivismo francês e do organicismo alemão e, por outro, o trabalho que os antropólogos ingleses fizeram nas sociedades tribais da Melanésia e em outras partes do Império. A sociedade, para o funcionalismo, é um conjunto interdependente de elementos agrupados em instituições relacionadas por meio de uma estrutura. A existência de cada uma das partes e o que lhe dá forma é o desempenho de algumas funções.
- ✓ Marxismo: é a corrente sociológica que integra o pensamento de Marx e seus seguidores. A sociedade é como um edifício cuja base tem o modo de produção e em seus andares superiores a superestrutura política legal e suas formas de consciência social. Dentro deste edifício há um conflito permanente para a luta de classes.
- ✓ Sociologia interpretativa: engloba uma série de abordagens relacionadas por sua abordagem e metodologia: teoria de Weber da ação social, interacionismo simbólico e fenomenologia sociológica. Concebe a realidade como processos de interação. Ele usa etnografia e entrevista como técnicas de integração qualitativa; O objetivo de sua análise é o cotidiano. Ele vê a sociologia como uma ciência dedicada à compreensão interpretativa da ação social e ao estudo entre o self e a sociedade como um processo de comunicação simbólica entre os atores sociais (interacionismo simbólico). A fenomenologia sociológica também participa da construção social da realidade propondo o estudo direto das experiências pessoais. Seu método é questionar tudo o que é dado como certo na vida social.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Podemos concluir desse modo, que a Sociologia, a partir dos princípios explicativos que baseiam nos estudos dos seus pioneiros, vai desvelando por meio de outros pensadores, diante da análise e diagnóstico da sociedade, traz os ideais da luta dos oprimidos contra o poder, transforma no gerador de instrumentos para o domínio de quem exerce o poder político, assim como passa a integrar em projetos de mudança social por meio de ação comunitária participativa. Instigando pesquisadores a refletir sobre a realidade em que vivem, esta ciência social vai trazendo contribuições do pensamento sociológico para o mundo contemporâneo. Nesse contexto, a Sociologia, como ciência da sociedade, ganha importância e se confronta com novos desafios.

### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aron, R. (1991). **As Etapas do Pensamento Sociológico**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bourdieu, P. e Passeron, JC (2006). **Os herdeiros**. Argentina: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (tradução: Reynaldo Bairão).
- CAMPOS, Fernando Roberto. **A Sociologia da Educação nos cursos de formação de professores entre os anos 30 e 50**: um estudo da disciplina a partir dos manuais didáticos. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP, 2002.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso. **Trajetória de reconhecimento, regulamentação e organização da profissão dos Sociólogos**. Belém, Pará, 1990.32 p. Mimeo. (Tese apresentada ao VII Congresso Nacional).
- Cunha, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da educação** / Maria Amália de Almeida Cunha. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010
- DAYRELL, J. **A Escola como espaço sócio-cultural**. In\_\_(Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

Díaz, C. (2009). **Ideias antigas e novas na educação. Uma história de pedagogia.** Espanha: Editorial Popular.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** In: FILLoux, Jean-Claude. **Émile Durkheim.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo - Coleção Educadores).

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil.** São Paulo, Difel, 1960a.

\_\_\_\_\_ **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo, Dominus

/Edusp, 1966.

\_\_\_\_\_ **A revolução burguesa no Brasil.** Rio de Janeiro, Zahar, 1975b. .

\_\_\_\_\_ **A sociologia no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_ **O desafio educacional.** São Paulo, Cortez, 1989. .

\_\_\_\_\_ **A transição prolongada.** São Paulo, Cortez, 1990. .

FREYRE, G. **Como e porque sou e não sou sociólogo.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1968.

HANDFAS, Anita. **O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica.** Inter-legere, Natal, RN, n. 9, p. 386-400, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403>. Acesso em: 22 set. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. **Introdução à Sociologia.** Volume único. São Paulo: Ática, 2006. 260 p.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001

TOMAZI, N. D. (Org). **Iniciação à Sociologia.** São Paulo: Atual, 1993.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JAURU – MT**

Tatiane Maria da Silva Dias

### **RESUMO**

Essa pesquisa de base quali-quantitativa parte do pressuposto de que os professores utilizam diversos instrumentos em suas práticas pedagógicas para alcançar uma aprendizagem significativa. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário aplicado a noventa e cinco alunos e entrevista com três professores que ministram aula de Ciências no nono ano do ensino fundamental. O objetivo principal é analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas em Ciências no 9º Ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Jauru – MT, levam o educando a uma aprendizagem significativa. Um dos limites em relação à aplicabilidade das práticas pedagógicas é que por mais diversos que sejam os métodos, os professores não conseguem transformar a prática docente como um ato didático que abranja o conhecimento de todos os estudantes. Dessa forma acredita-se que o essencial não está sendo atingido, nesse sentido surge o problema de pesquisa Quais práticas pedagógicas desenvolvidas em Ciências no 9º Ano do Ensino Fundamental são importantes para levar o educando a uma aprendizagem significativa?

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas. Aprendizagem. Ensino Fundamental. Nono Ano.

### **1. Introdução**

O conceito de prática pedagógica não é fácil de ser construído partindo de pressupostos que envolvem muito mais que a ação em sala de aula. Observando o que diz Freire (1986), partimos de uma concepção dialógica, onde a construção do conhecimento se dá por ambos os envolvidos: professor e aluno, rumo a uma visão crítica da realidade. Franco (2015, p.602) afirma que planeja-se o “ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno”, onde nesse processo o professor além de contribuir para que tudo aconteça de maneira efetiva ele aprende com o

educando quando ele parte da realidade deste na busca da construção de novos conceitos.

Essa pesquisa busca responder a seguinte questão problema: As práticas pedagógicas desenvolvidas em Ciências no 9º Ano do Ensino Fundamental por professores de escolas públicas do município de Jauru - MT estão levando os educandos a uma aprendizagem significativa?

Conhecer e utilizar diversas metodologias é de supra importância para uma aprendizagem eficaz, já que nessa disciplina existem diversas práticas, dentre as mais frequentes segundo Rosso (et. al., 2012) estão: a Utilização das TICs (Tecnologias de Informação), o Laboratório de Ciências (nem todas as escolas possuem), Experimentação, Aula dialogada com a utilização do livro didático e aulas extraclases.

As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) podem constituir um elemento valorizador das práticas pedagógicas do 9º ano, já que acrescenta em termos de acesso à informação, flexibilidade, diversidade de suportes no seu tratamento e apresentação (MARTINHO & POMBO, 2009). Para estes autores elas valorizam ainda, os processos de compreensão de conceitos e fenômenos diversos, na medida em que conseguem associar diferentes tipos de representação que vão desde o texto, à imagem fixa e animada, ao vídeo e ao som, contribuindo para a compreensão de conceitos nesse ano de ensino.

Para Dias (2018) a disciplina de Ciências no 9º ano, por apresentar uma variedade de conceitos e teorias, na maioria das vezes requer atividades além da exposição de conteúdos. Partindo dessa premissa, uma alternativa seria a realização de atividades práticas nos Laboratórios de Ciências, que é considerada uma importante estratégia no processo de ensino e aprendizagem, mas é possível afirmar que essa prática só é efetiva quando além do envolvimento do aluno em atividades e experiências o educando se sente desafiado e perturbado com situações presentes do seu cotidiano, usando-se de discussões e críticas para possíveis soluções de problemas formulados (BUSATO, 2001).

Outra prática importante neste ano de ensino é a experimentação, para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), os resultados decorrentes da atividade científica ainda são pouco acessíveis, à maioria das pessoas escolarizadas e, por isso, passíveis de uso e compreensão acríticos e ingênuos, evocando a necessidade de um ensino que possibilite aos

estudantes, especialmente do 9º ano do ensino fundamental a incorporação no seu universo da ciência como cultura. Segundo Rosito (2008), a utilização da experimentação é considerada para o ensino de Ciências, como essencial para a aprendizagem científica.

Uma das práticas mais utilizadas em Ciências e também em outras disciplinas é a aula dialogada, onde o livro didático é um grande aliado do professor, que apesar de ser um instrumento bastante familiar é difícil defini-lo quanto à função que o mesmo exerce ou deveria exercer na sala de aula, Gérard e Roegiers (1998, p.19), definem o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”.

O livro se utilizado de maneira instigadora é um grande suporte, mas se o mesmo for a “única ferramenta” com exposições de conceitos sem problematização, a aula não atingirá seus objetivos e os educandos ficarão entediados e não farão nenhuma relação do conteúdo ministrado com a realidade vivenciada.

Uma prática importante também é a aula extraclasse, onde Xavier e Fernandes (2008, p.226), afirmam que “no espaço não convencional da aula, a relação de ensino e aprendizagem não precisa necessariamente ser entre professor e aluno(s), mas entre sujeitos que interagem”. Assim, a interatividade pode ser também entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida em seu cotidiano, resultando dessa relação o conhecimento. Observando todas essas metodologias, é importante salientar que cabe ao professor buscar o local adequado e traçar seus objetivos para ministrar uma aula que atinja as metas estabelecidas, ou seja, haja aprendizagem efetiva.

## **2. Objetivos**

O presente artigo tem como objetivo analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas em Ciências no 9º Ano do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Jauru – MT levam o educando a uma aprendizagem significativa.

## **3. MATERIAL E MÉTODOS**

Para realizar esta pesquisa utilizou-se a abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório. Para Gil (2008) o objetivo da pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido.

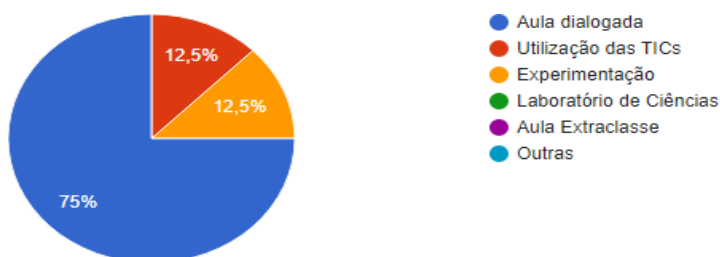
A utilização na abordagem de modelos em conjunto procura adotar vários métodos para análise do objeto de estudo onde os dados podem ser comparados, caracterizando assim as abordagens quantitativas e qualitativas. Essa combinação pode apresentar-se de forma alternada ou simultânea a fim de responder a questão de pesquisa. Dessa forma, as abordagens quantitativas e qualitativas utilizadas em uma mesma pesquisa são adequadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados (CRESSWELL; PLANO-CLARK, 2013).

Quanto aos objetivos utilizou-se a pesquisa bibliográfica para conceituar e explicitar as diferentes práticas pedagógicas utilizadas nos nonos da Ensino Fundamental e também a pesquisa de campo. Para a coleta de dados realizou-se a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas a noventa e cinco alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental e entrevista com pergunta semiestruturada a três professores que ministram aula de Ciências no ano pesquisado sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos mesmos. Com os dados coletados realizamos sua análise e discussão.

#### 4. RESULTADO E DISCUSSÃO

A organização dos dados possibilitou analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que ministram aulas de Ciências nos nonos anos do Ensino fundamental do município de Jauru – MT. Os alunos foram indagados sobre as principais práticas utilizadas em sala de aula.

**Gráfico 1:** Práticas Pedagógicas utilizadas em Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: DIAS, 2018



De acordo com o gráfico a aula dialogada com a utilização do livro didático, como ferramenta pedagógica é a prática mais utilizada pelos professores do nono ano nas aulas de Ciências. Para Silva,

[...] Ao longo dos anos, o livro didático vem se constituindo em uma ferramenta de caráter pedagógico capaz de provocar e nortear possíveis mudanças e aperfeiçoamento na prática pedagógica: “não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p. 8).

A utilização do livro didático é importante, mas ela precisa ser utilizada de maneira instigadora, onde os professores problematizam as ideias apresentadas levando o educando a construir determinados conceitos e refletir sobre o conteúdo trabalhado. Esta ação é importante para a construção de pensamento crítico e desenvolvimento de autonomia intelectual e afetiva acerca de problemas apresentados (DIAS, 2018). A aula expositiva sem interação coloca os alunos no lugar de meros receptores do conhecimento e não de sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Foi solicitado aos educandos ainda que estes sugerissem práticas pedagógicas para que a aprendizagem dos mesmos fossem efetiva, eis as sugestões apresentadas no quadro 1.

**Quadro 1.** Sugestões de práticas Pedagógicas para a construção de uma educação emancipatória

<b>Qual a sua sugestão para o desenvolvimento da disciplina de Ciências?</b>	
Ter Laboratório de Ciências, fazer experiências ou aula extraclasse.	45%
Nenhuma, está bom desse jeito	22%
Aula Diferenciada - frequentar mais no Proinfo, realizar mais trabalhos, projetos, vídeo aulas, dinâmicas e atividades orais	20%

Ensinar mais até todos os alunos compreenderem	8%
Estudar mais e prestar atenção nas aulas	5%

Fonte: DIAS, 2018

Muitos educandos mencionaram a necessidade da realização de atividades práticas, ao ar livre ou no laboratório de Ciências, bem como aulas diferenciadas. Demo (2011, p. 13), salienta que a base da educação escolar é a pesquisa, e através dela é possível desenvolver no aluno o questionamento sistêmico e reconstrutivo da realidade. Alguns educandos acreditam que as práticas desenvolvidas são adequadas e outros ainda afirmaram que falta é um pouco mais de paciência dos educadores na aplicação dos conteúdos e também atenção por parte dos estudantes. Para Moran (2000),

[...] as mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas (MORAN, 2010, p.58).

Como afirma o autor é importante que os alunos sejam curiosos, motivados, que sintam a necessidade de aprender. Para Dias (2017) infelizmente observamos que mesmo com práticas inovadoras e com muita motivação, muitos educadores não conseguem despertar o interesse de alguns alunos que a cada dia estão mais ligados no mundo digital (especialmente nas redes sociais) do que em atividades diárias que envolvem o contato humano e a concentração.

Os professores foram indagados sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de Ciências e se essas eram voltadas para uma aprendizagem significativa, foram explicitados depoimentos tais como: **P1** “ Utilizo muito a observação do aluno e do conteúdo aplicado, registro o assunto na forma de esquemas, leitura e discussão com debates, pesquisas e também experimentos”. Outro professor afirmou: **P2** “eu não me prendo ao que o livro traz, ou a proposta e sim aquilo que vai ter

utilidade para eles, aquilo que vai ser um pouco chamativo para eles” . O professor **P3** acrescentou: “Sobre as práticas pedagógicas, as atividades práticas variam de acordo com o conteúdo e os materiais disponíveis, assim, sempre que necessário e o conteúdo pede atividades práticas, eu trabalho”.

Observando os depoimentos dos professores, é possível verificar que estes possuem maneiras diferentes de aplicar os conteúdos, de acordo com seus conhecimentos e em contextos pedagógicos distintos. Para Dias (2017) a prática desses educadores pode gerar uma série de reflexões sobre o que está acontecendo dentro e fora da sala de aula; estas reflexões podem ter consequências no desenvolvimento de sua prática, porque, no decorrer deste processo, é que se aprende como ser um professor, pois o conhecimento prático não é algo que se ensina, mas que se aprende na atuação profissional. Há uma dicotomia entre o que os professores afirmaram e o que os educandos mencionaram. A maioria dos professores permanece utilizando a aula dialogada, às vezes com mera exposição de conteúdos trazidos nos livros didáticos, o que compromete a aprendizagem significativa do educando.

É importante que os professores busquem caminhos para alcançar todos os educandos dentro da sala de aula, pois alguns aprendem melhor com conteúdos expositivos, outros com atividades práticas e ainda temos os que aprendem através de objeto concreto. Independentemente dos materiais fornecidos pela escola, o professor tem possibilidades de buscar caminhos que facilite a aprendizagem dos educandos, para isso é necessário leitura, formação continuada, planejamento e vontade de sair de sua zona de conforto.

## **5. CONCLUSÃO**

No desenvolvimento desta pesquisa, como objetivo procuramos analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas em Ciências 9º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Jauru – MT, levam o educando a uma aprendizagem significativa. Os resultados obtidos através da pesquisa bibliográfica e de campo permitiram afirmar que há muito ainda a se fazer na busca de uma aprendizagem integral.

As práticas desenvolvidas pelos professores não refletem em sua maioria em uma aprendizagem emancipatória, almejada pelos estudantes.

Os professores relataram que realizam atividades diferenciadas, mas quando comparado suas respostas com as dos educandos não ficou clara essa relação. Ficou evidenciado que as práticas pedagógicas são essenciais em um processo emancipador, onde o educando é o sujeito da aprendizagem, por isso cabe ao professor refletir sobre sua prática e buscar o melhor instrumento para alcançar resultados satisfatórios na formação de estudantes críticos e reflexivos.

Acreditamos que esse estudo venha sugerir outras pesquisas sobre as práticas pedagógicas dos professores de Ciências Naturais do 9º Ano do ensino Fundamental em Jauru e em Mato Grosso, pois trabalhos nesta área são escassos nessa região. Assim com essa pesquisa propomos que haja formação coletiva com todos os professores do município independente da rede visando à superação das diferenças encontradas.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSATO, I. R. H. **Desenvolvimento de metodologia adequada à disciplina de Biologia, que permita uma diminuição da visão fragmentada do saber e contemple uma visão mais integrada e holística.** Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82259>. Acesso em: 02 de junho de 2017.
- CRESWELL, J. W.; PLANO-CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DELIZOICOV, D; ANGOTTI; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo. Cortez. 2002.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas-SP. Papyrus. 1996
- DIAS. T.M.D. **Ensino De Ciências da Natureza e suas Práticas Pedagógicas no nono Ano Do Ensino Fundamental em Escolas Públicas do município de Jauru – MT.** Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Universidade Internacional Tres Fronteras, Cidade Del Este, Paraguai, 2018.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** São Paulo. Educ. Pesqui. v. 41, n. 3, p. 601- 614, jul./set. 2015

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986

GÉRARD, F. M; ROEGIERS, X. **Concevoireté valuerdes manuels scolaires.** Bruxelas. De Boeck-Wesmail - tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto. 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINHO, T., POMBO, L. **Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Portugal. 2009

MORAN, J. **Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual.** Revista Interações, São Paulo. 2000

ROSITO, B. A. **O Ensino de Ciências e a Experimentação.** In: MORAES, R. (org.). **Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas.** Porto Alegre. EDIPUCRS. 2008.

ROSSO, P.; DOMINGUINI, L.; GIASSI, M. G.; MILANEZ, M. de L. G.;

MARTINS, M. da C. **Diagnóstico do ensino de ciências em escolas da rede pública municipal de Criciúma- SC.** XP Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

SIGANSKI, B. P; FRISON, M. D; BOFF, E. T. **O Livro Didático e o Ensino de Ciências.** XIV Encontro Nacional de Ensino de Química – XIV ENEQ. UFPR, Curitiba/PR. 2008 Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0468-1.pdf> . Acesso em: maio de 2017.

SILVA, E. T. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem.** Em Aberto. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP. 1996.

XAVIER, O.S. & FERNANDES, R. C. A. **A Aula em Espaços Não-Convencionais.** In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas. Papyrus Editora. 2008.

## **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO**

Enerza da Silva Cuiabano

### **RESUMO**

Apresentar a relevância pedagógica: A Importância do Lúdico na Alfabetização é o foco deste artigo, busca conceitos teóricos, como forma de orientação sobre o lúdico no desenvolvimento e aprendizagem sob a prática pedagógica. A importância do lúdico no desenvolvimento da criança já que proporciona por inúmeras maneiras de aprender de forma motivada e significativa, no Ensino Fundamental. O método abordado na pesquisa foi o de estudo bibliográfico, trabalhos científicos com base na fundamentação teórica, e trabalhos realizados durante o curso de formação pedagógica, Os questionamentos foram registrados e serviram de suporte para o desenvolvimento do trabalho. Busca favorecer através do lúdico o desenvolvimento da criança e o ensino-aprendizagem no processo da alfabetização, estimulando-a a integrar-se com o meio. Na prática possibilita o brincar como instrumento necessário para facilitar o trabalho professor/aluno, visando atitudes importantes para a vida da criança no foco da educação, conseguindo adaptar-se às condições impostas, aprendendo a competir, cooperar e conviver na sociedade. Enfatiza também a necessidade do professor ter competência para utilizar o jogo o brinquedo e as brincadeiras, onde o planejamento e a base teórica não podem faltar ao utilizar o lúdico como recurso de ensino e aprendizagem no processo da alfabetização.

**Palavras-chaves:** Lúdico; Alfabetização; Aprendizagem.

### **1. INTRODUÇÃO.**

A alfabetização é a fase em que inicia o processo de formação intelectual e pessoal da criança, e começa na escola. Por isso, esse período não deve ser caracterizado apenas como mais uma etapa de sua vida. As salas devem sempre ter novidades para estimular os alunos. O professor deve ser dinâmico. Deste modo, terá mais facilidade em trabalhar com o lúdico, instrumento que serve para estimular o ensinar e o aprender. Estas atividades jamais devem

ser deixadas de lado pelo docente alfabetizador. O brincar é, portanto, uma atividade lúdica das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Através das brincadeiras, a criança pode desenvolver algumas capacidades importantes, tais Como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade a cultura na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando através da imaginação.

Portanto, construir um espaço, meios e tempo para que os educandos se alfabetizem através de atividades que lhes propiciem diferentes maneiras de alcançar o aprendizado da leitura e escrita é um compromisso, considerando que em nome da educação formal as crianças são monopolizadas cada vez mais cedo para atividades pouco criativas e inteligentes no espaço escolar, dificultando-lhes assim, o seu processo de alfabetização. A escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição da autonomia da aprendizagem, pois as atividades lúdicas facilitam para a criança o progresso de sua personalidade integral. Assim, está pesquisa tem por objetivo refletir a importância da ludicidade na prática pedagógica como facilitadora de processo ensino e aprendizagem na alfabetização. Para contemplar esses objetivos partiu-se da problemática em que buscou verificar se as atividades lúdicas promovem ou não a alfabetização das crianças e se existe a possibilidade de relacionar jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem de crianças que serão alfabetizadas.

## **2. O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA APLICAÇÃO DO LÚDICO.**

Para alcançar esta meta, a fundamentação teórica deste estudo irá abordar, além dos conceitos de alfabetização, o contexto histórico sobre a utilização do lúdico na educação. Além disso, evidenciam-se as inúmeras contribuições de Piaget (1978), Vygotsky (1984) e Antunes (1998) que contribuíram de forma relevante para com muitos educadores no trabalho com o lúdico na alfabetização. O papel do professor também será destacado já que este é um dos grandes responsáveis para que a utilização do lúdico como instrumento didático seja feito com eficiência e competência pedagógica.

O educador alfabetizador tem um importante papel na mediação da relação epistemológica, ou seja, da relação da criança com o conhecimento. No

entanto, o educador, que da sala de aula dos primeiros anos do ensino fundamental, tende a procurar criar oportunidades de aprendizagem que façam sentido para com os alunos, favorecendo a interdisciplinaridade com a presença do lúdico na construção do saber do educando. Segundo PIAGET (1986), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Segundo TEIXEIRA (1995), várias é as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança e, neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. O lúdico é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. O professor deve ter objetivos pedagógicos que norteiam o uso das atividades lúdicas no processo de alfabetização: brincar por brincar pode ser divertido, mas não necessariamente contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor focalizar, a cada momento e com estratégias específicas, o que interessa para cada turma.

Desta forma, o educador que deseja usar o jogo como ferramenta educacional usará estas observações, aplicando jogos que suscitem diferentes formas de cooperação entre os alunos, mesclando times e elementos, trabalhando com as lideranças, incentivando desafios e criando situações que façam florescer as habilidades e competências dos alunos. De acordo com as pesquisas de SANTOS (2000), para que o relacionamento entre os alunos na hora do jogo ocorra de forma efetiva é preciso que o educador esteja atento, variando os objetivos de forma a requisitar ao máximo o feixe de habilidade de cada um dos alunos, estimulando novas combinações de “forças”, novas combinações de habilidades. Uma vez que o objetivo proposto é diferente, a vitória também caberá a pessoas e times diferentes, o que colabora com o autoconhecimento e a formação da autoestima de todos. Ficará clara a situação que cada um tem o seu papel e que cada papel tem a sua importância



e o seu momento. Segundo Piaget (1989), a maneira de a criança assimilar, transformar o meio para que esta se adapte as suas necessidades e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico. Ao brincar a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de perceber-se com um “ser” no mundo numa relação entre o que é pessoal e o que permite o ingresso no mundo das regras. Brincando as crianças constroem seu próprio mundo; o mundo que querem e gostam; e os brinquedos são ferramentas que contribuem para esta construção, pois proporcionam à criança demonstrar e criar fantasias de suas vivências e experiências.

### **2.1. Jogos Brinquedos e Brincadeiras na Alfabetização.**

O jogo, brinquedo e as brincadeiras na vida da criança são tão importantes para o seu desenvolvimento global, pois também fazem parte do trabalho escolar. Com as brincadeiras a criança se socializa e adquire confiança em si, o convívio com outras pessoas da mesma idade leva as experiências que a família não consegue proporcionar. É através do jogo e da brincadeira que elas estimulam situações do dia-dia e aprendem a enfrentar desafios.

Segundo Ferreiro (1993), afirma que as crianças são facilmente alfabetizadas quando descobrem que a escrita é um objeto interessante e merece ser conhecido. O jogo deve ser um meio de oferecer às crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador e planejado, planejado porque o jogo pelo o jogo não consegue se pode traduzir em possibilidades de aprendizagem de várias habilidades, só com um planejamento e adequação do conteúdo aos jogos é que será possível se atingir os objetivos. Conforme Kishimoto (1994) O lúdico na sala de aula passa ser um espaço de reelaboração do conhecimento vivencial e constituído com o grupo individualmente. A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância, pois ao contrário do que se acredita, nenhuma criança nasce sabendo brincar. Para Vygotsky (1989), a criança brinca com significados para medir simbolicamente a internalização da cultura, a criança resgata, organiza e constitui sua subjetividade, ao mesmo tempo em que aprende a agir sobre o objeto e, ao fazê-los, conquista o controle da ação pela ideia, por meio de signo, e domina as ações necessária do brincar. Vygotsky (1989), o brincar é apresentado como uma das atividades humana que viabiliza a construção da capacidade simbólica em um primeiro exercício de inclusão da criança no mundo e na cultura propriamente dita. Também é caracterizado como um

exercício de ressignificação de conteúdos, valores e estruturas do pensamento. Os jogos e brincadeiras levam as crianças a contraírem diversas experiências, propiciam a interação com o outro, organizam seu pensamento, tomam decisões, ampliam o pensamento abstrato e procuram maneiras diversificadas de jogar, produzindo conhecimentos. É fato que o trabalho com jogos são instrumentos pedagógicos importantes e determinantes para o desenvolvimento da criança, neles elas desenvolvem habilidades necessárias para o seu processo de alfabetização e letramento, constituindo-se então uma das linguagens mais significativas das crianças, por programar capacidades intelectuais, afetivas e sociais para sua realização. Com os jogos, o mundo da criança é revelado, já que ela demonstra sua afetividade e a sua realidade: “na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva”

Nesse aspecto, os jogos são desafios para que se concretize a aprendizagem:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No Brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.122).

Desse modo, desenvolvimento é percebido de forma implícito às práticas culturais e educativas, perpassando pelo processo de aprendizagem.

Segundo RODRIGUES (1976), a função dos jogos e dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade, ela aparece ativa também no domínio da inteligência e cooperam, em linhas decisivas, para a evolução do pensamento e de todas as funções mentais superiores. Assume também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas na alfabetização extravasem sua importância para além do indivíduo. Freire (2002) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Assim o professor pode ter um meio através do lúdico de proporcionar essa construção e a produção do conhecimento pelas crianças. Na escola a criança tem a possibilidade de combinar os jogos de livre escolha com os jogos organizados. Por isso, o professor na questão do lúdico é de suma importância, pois ele não será somente alguém que transmite conhecimento, mas quem diretamente influencia a personalidade da criança. O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina desejar, relacionando seus desejos a um eu fictício, ao seu papel no jogo e suas

regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico da ação-real e moralidade (VYGOTSKY, 1988).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo de pesquisa bibliográfica A Importância do Lúdico na Alfabetização procura remeter a refletir sobre o mundo infantil. Tendo sido possível desvelar que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincar é viver. Pois no momento em que a criança brinca manifestos os impulsos internos; a brincadeira é uma atividade que toda pessoa realiza ou realizou, através dela a criança sente prazer, liberdade, criatividade. Com os estudos teóricos, alcançaram-se os objetivos desta pesquisa, pois se obteve inúmeras informações sobre a contribuição do lúdico, não somente no processo de alfabetização da criança, mas na própria formação do ser humano.

O professor como principal agente que pode promover ou não, a ludicidade instrumento facilitador no processo de alfabetização e deve compreender a relevância do aspecto lúdico para a criança ter uma aprendizagem de fato significativa. Além disto, descobrir-se o quanto se faz necessário à obtenção de conhecimentos específicos sobre a aplicação da psicologia da educação no ambiente escolar, já que as necessidades específicas de cada fase da criança, muitas vezes modificam o tipo de jogo a ser aplicado na escola.

O lúdico na alfabetização não deve ser encarado como mero lazer ou simplesmente uma forma de distração, e sim como um ato muito importante que deve ter muita credibilidade. É importante considerar a inclusão das atividades lúdicas como parte integrante dos métodos e procedimentos educativos de um processo de alfabetização. Com estas atividades, a escola garante um clima de prazer tão fundamental para aqueles que ensinam e para aqueles que aprendem, pois a sala de aula é um espaço de encontro, inclusão e construção de conhecimentos e somente assim ela poderá ser significativa para o aluno e para o professor. Torna-se muito importante que a escola e família repensem seus papéis para que ambos promovam uma educação comprometida com o desenvolvimento da criança, afim de que a alfabetização realmente aconteça.

## 5. REFERÊNCIAS.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências** Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 2. Ed. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes.

Retradução e cotejo: Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Moorhead (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1993.

LURIA, A. R. (1988). «Vygotsky», in: L. S. VYGOTSKY, A. R. LURIA e A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

NUNES, Benedito. **Crivo de papel**. São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança: introdução à educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PIAGET, J. & INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 72 ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

**PIAGET, J.** A formação do símbolo na criança: imitação, **jogo e sonho, imagem e representação**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia da primeira infância**. in KATZ, David. *Psicologia das idades*. São Paulo: Manole, 1988.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

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

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

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

## INCLUSÃO ESCOLAR

Célia Alves De Souza

Kênia Aparecida Silva De Moraes

Thelma Pires Gerônimo Motta

### RESUMO

Este artigo trata da importância do olhar por parte dos educadores em relação à inclusão, uma vez que esta acontece quando a escola é capaz de dar respostas às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e a aprendizagem que é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio. Deste modo para que a inclusão seja considerada uma questão social supõe que requer o compromisso e implicação da comunidade em sua totalidade. Isto quer dizer que não só a escola deve garantir uma educação inclusiva, mas também a sociedade.

**Palavras – chave:** Inclusão escolar. Acesso. Permanência

### 1. INTRODUÇÃO

A inclusão se compreende na ideia de que somos iguais porque diferimos uns dos outros e que a diferença se diferencia infinitamente em uma palavra. A escola inclusiva assegura a igualdade entre os alunos diferentes e este posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito a educação. A inclusão se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos (MORÍÑA, 2004).

A sala de aula inclusiva deve ser conduzida como um espaço social e didático que reflita a cultura, valores e metas da escola. Além disso, uma comunidade autônoma que requer a organização para chegar a ser inclusiva.

Os docentes das salas têm altas expectativas para todos os estudantes acreditando que ambos podem aprender, nessas salas de aula, como argumenta AINSCOW (1995). O professorado planeja a classe como um todo assumindo que excessiva ênfase em planejar para determinados estudantes

pode ocultar fatores contextuais que podem utilizar para estimular e apoiar a aprendizagem de cada membro da classe. Deste modo para que a inclusão seja considerada uma questão social supõe que requer o compromisso e implicação da comunidade em sua totalidade. Isto quer dizer que não só a escola deve garantir uma educação inclusiva, mas também a sociedade. Nossa Constituição deixa bem claro que não pode haver nenhum tipo de exclusão, garante o direito de igualdade e educação para todos, portanto a educação inclusiva garante o cumprimento do direito de acesso a escola, de qualquer criança.

A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência adota um paradigma da total inclusão educacional, pois, para tal documento, o acesso à educação se dá apenas em um sistema educacional inclusivo para todos os níveis. Não é o fim do ensino especializado, mas é o fim do ensino totalmente segregado. Não se pode mais impedir o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino comum.

A opção de uma escola em acolher as diversidades em seu meio não é fácil de ser administrada no cotidiano. No entanto, alguns alunos são recebidos sem que se saiba que apresentam necessidades educacionais especiais. Isso nos dá a dimensão de que mesmo aquelas escolas que escolhem não receber alunos com tais necessidades não têm como evitar que isso aconteça. A saída encontrada por muitas delas acaba sendo a exclusão ou a múltipla repetência do aluno. Houve muitos momentos, na escola pesquisada, de pressão de familiares de alunos, professores – e eventualmente de alguém da coordenação - para que um determinado aluno fosse excluído do contexto. Uma hipótese que levanto é que estes alunos estariam espelhando algo da instituição ou de seus membros e que não poderia ser mostrado. Talvez, as restrições cognitivas, a confusão mental, o fracasso e a falha. Por outro lado, ao serem tolerados os reflexos percebidos (mesmo aqueles que não eram fáceis de enfrentar), mais possíveis também pareciam se tornar as relações e o contato com as fragilidades institucionais.

## **2. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ABRANGE TANTO O ACESSO COMO A PERMANÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR.**

Garantir o acesso das pessoas com deficiência é simples, basta que sua matrícula não seja recusada. Garantir a permanência, visando à igualdade de

oportunidades, é a grande chave para a inclusão e também o grande desafio. A permanência de alunos com deficiência no ambiente escolar exige que tal ambiente e as pessoas que o compõem realizem transformações destinadas a adaptações às necessidades específicas dos mais diversos alunos. Só assim eles terão igualdade real de oportunidades.

Em relação à maneira de garantir a permanência do aluno com deficiência na escola, utilizam-se adaptações razoáveis com apoio necessário e medidas efetivas individualizadas de apoio. Todos esses tratamentos diferenciados são assegurados sempre com o objetivo de se garantir a inclusão plena. Às medidas necessárias a garantir a participação da pessoa com deficiência, sem ônus excessivo para as demais pessoas. Este é mais um motivo para a escola se preparar e se organizar para atender as diferenças com qualidade de ensino para todos. Assinale-se que a exclusão dos alunos com deficiência não pode ser a solução para se preservar a “qualidade” do ensino para os demais alunos, sob pena de se negar todos os demais postulados da convenção. Também não queremos confundir esse termo com as conhecidas “adaptações curriculares”. O apoio necessário por sua vez, diz respeito a algo mais do que mera adaptação dos mesmos materiais e instrumentos utilizados pelos demais alunos. Ele trata daquilo que vai complementar o aprendizado de um aluno com deficiência e que não seria necessário para um aluno comum. Exemplo: um professor de Língua Portuguesa como segunda língua para um aluno surdo. Tal profissional terá contribuições fundamentais que apoiarão o aluno surdo em sua trajetória de alfabetização, sem substituir o professor comum. Daí o nome de “apoio”.

Há momentos em que a necessidade específica dos alunos com deficiência, principalmente a mental, auditiva ou visual, fazem com que certos aprendizados tenham que ocorrer de maneira individual e separada dos demais alunos. É importante assegurar essa possibilidade, desde que, como assinalou a Convenção, essa garantia seja feita em prol de sua inclusão e não ao contrário. Para que isso ocorra, é preciso que essas medidas individualizadas não sejam ministradas no mesmo horário em que aquele aluno deveria estar frequentando a sala de aula comum.

A medida específica também é um tipo de apoio, mas os dois foram colocados de maneira separada na Convenção, para nós, isto ocorreu, pois há uma diferença entre apoio e medida específica de apoio. O apoio ocorre na mesma sala de aula, de maneira concomitante com o ensino, ou à parte, mas no mesmo contexto do ambiente escolar e tendo em vista o mesmo conteúdo

escolar dos demais alunos. Já a medida específica são intervenções mais localizadas e podem até ocorrer em outra escola, numa escola especializada. E, para que não seja totalmente substitutivo, esse ensino deve ocorrer no contra turno. As formas de adaptações razoáveis são mais diversas e se modificam de aluno para aluno, até mesmo para aqueles que têm iguais deficiências. Elas vão sempre depender do ambiente em que está inserida a escola, a criança e serão definidas em conjunto pelos professores, familiares, alunos e, principalmente, pelos próprios alunos com deficiência interessados.

Os apoios e medidas específicas de apoio devem ser de interesse para os profissionais que se dedicam ao atendimento educacional especializado ou a educação especial.

## **2.1. Gestão de escola e gestão de classe como elementos constitutivos de atenção às diferenças**

Mudanças na gestão da escola se configuram no sentido de torná-la mais democrática, participativa para o aluno, professores e demais atores neste espaço pedagógico. Significa compartilhar projetos e decisões e desenvolver uma política que compreenda o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns, cada um deles representando uma oportunidade real de desenvolvimento pessoal e profissional. A gestão na escola inclusiva tem um caráter colaborativo que implica no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos.

Segundo Hines (2008), a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola para uma perspectiva inclusiva. A ação da direção é importante no sentido de guiar, estimular e facilitar a colaboração entre os professores do ensino comum e entre os professores especializados, sendo, portanto, o trabalho coletivo como tarefa incontornável por parte do contexto escolar. De acordo com o autor, quatro princípios devem fundamentar o trabalho do diretor na perspectiva da construção de uma escola que inclui. O primeiro diz respeito à manutenção de uma comunicação aberta com o corpo docente da escola, bem como estimular e intermediar a comunicação livre e honesta.

Dentro deste princípio, ele enxerga seis atividades que devem ser sugeridas aos professores: compartilhar experiências bem-sucedidas, agendar



tempo para planejamento conjunto, registrar suas atividades, suas preocupações e o modo como conseguiram resolvê-las, visitar outras instituições que tenham experiência no processo de Inclusão. Coletar material de fontes diversas sobre a temática da inclusão e, finalmente comemorar cada acerto, como forma de valorizar as pequenas conquistas.

O segundo princípio consiste em compartilhar a liderança e estimular a troca de conhecimento, bem como empoderar os professores, fazendo-os capazes de compartilhar suas experiências como professores especializados de modo a estimular a união das forças, e não a concorrência entre eles. O terceiro princípio refere-se ao estabelecimento de metas viáveis e objetivos comuns. Neste ponto, o autor reforça a ideia de trabalho conjunto entre professores regulares e professores especiais, sugerindo atividades que podem ser divididas ao mesmo tempo em sala de aula por ambos.

Por fim, o autor reforça a importância de trabalhar mediante uma sistemática de resolução de conflitos. O diretor deve esforçar-se para explorar de forma aprofundada as estratégias de resolução de conflitos que surgirão. Ouvir cada professor, estimular a comunicação entre eles, esclarecer pontos de divergência deixando claro para cada um a fonte do problema e sugerindo que cheguem a um ponto em comum deve ser parte indispensável do trabalho de uma gestão escolar inclusiva.

O aspecto da comunicação e da colaboração também foi identificado por Penaforte (2009) como fundamental no processo de construção de uma escola inclusiva. Na nossa compreensão, a gestão escolar compartilhada aumenta as possibilidades dos atores escolares assumirem os projetos da escola como de todos e minimizando as dificuldades do contexto e dos alunos, favorecendo as mudanças necessárias na gestão da sala de aula e conseqüentemente nas práticas pedagógicas. Isso significa transformar as práticas que temos hoje (na sua maioria, pautadas no conceito de homogeneidade) em práticas que atendam às diferenças dos alunos da sala de aula.

Esta transformação da escola não ocorre apenas da demanda de crianças com deficiência que apresentam dificuldades para se apropriarem dos conteúdos escolares, mas também de uma grande parte daquelas consideradas normais que também apresentam dificuldades semelhantes, e ainda, por uma consciência coletiva de que a escola que temos já não atende mais as exigências da sociedade atual. Uma das grandes marcas da escola que inclui é a valorização do papel do aluno, qualquer que sejam sua característica, visto que esta escola repousa sobre o princípio da contribuição.

Deste modo, a classe do ensino regular se constitui em um reagrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo da construção do conhecimento dentro de suas possibilidades. A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição, mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo.

Os aspectos de investimento das mudanças também diferenciam. Alguns atentam rapidamente para organização da classe e as formas de agrupamento de seus alunos; outros priorizam o desenvolvimento de atividades com diferentes propostas didáticas que favorecem as diferentes possibilidades de manifestação de aprendizagem por parte dos alunos e há os que começam a transformação pelo desenvolvimento da pedagogia de projetos.

A autonomia dos alunos se constitui no aspecto mais difícil de ser implementado pelos professores em uma escola que organiza as situações de aprendizagem considerando as diferenças, o ensino e os apoios ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem. Garantindo a participação efetiva dos alunos em todas as práticas educativas. Elas se embasam na implementação de um ensino que leve em conta as especificidades de cada sujeito e que faz apelo à cooperação em situação de aprendizagem.

O professor deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, favorecendo a atividade conjunta entre eles, com e sem deficiência no momento da realização de projetos comuns. A colaboração estabelecida entre os professores, conforme já descrita anteriormente, é outro aspecto que deve ser ressaltado também na escola das diferenças.

Muitas outras formas de colaboração são possíveis de serem implementadas no contexto de uma classe que vive o princípio da colaboração em detrimento à competição e compreendem o processo de construção do conhecimento como eminentemente cooperativo com o qual todos podem contribuir independentemente de limites ou dificuldades.

## **CONCLUSÃO**

Diante de tantas necessidades apresentadas pelos representantes do ensino público nacional, considero que seja melhor poder cuidar delas antes de haver a imposição do acolhimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino público. Ainda segundo Aranha (2004), para sairmos da retórica em relação à educação inclusiva dependeremos do

fortalecimento da noção de responsabilidade coletiva, no que se refere à educação de todas as crianças e jovens brasileiros.

Num primeiro momento, a proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular parece beneficiar somente a estes alunos, possibilitando o pertencimento em espaços nos quais parecia não caber, percebemos que a inclusão feita de forma ética e responsável permite a todos que participam do cotidiano escolar a oportunidade do convívio com as diferenças, da prática da tolerância, da perseverança e da busca de saídas criativas.

Do ponto de vista da escola comum, ressaltou-se o papel do Projeto Político Pedagógico como instrumento orientador desses espaços e a participação e comprometimento dos professores na elaboração e execução desse Projeto. Quanto à Educação Especial, reiteramos a necessidade de esta modalidade de ensino ser parte integrante do PPP, para que seus serviços possam ser trabalhados na perspectiva da educação inclusiva, como prevê a Política Nacional da Educação Especial. Se pensarmos que a escola é uma pequena amostra, reflexo e refletora da sociedade poderão imaginar que este é um passo, entre os tantos necessários, na construção de um mundo melhor.

A inclusão acontece quando a escola é capaz de dar respostas às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio.

O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas e para isso é necessário refletir sobre os desafios do cotidiano escolar.

Por este motivo, mesmo sabendo que são necessárias muitas mudanças no ensino, tanto público quanto privado, para podermos pensar na construção de uma sociedade que caminhe para relações com oportunidades para todos e justiça social, tenho esperança de que o relatado, refletido e formulado aqui tenha contribuído, pelo menos, para o questionamento dos modelos estabelecidos e o estímulo na procura de novas alternativas.

Um sistema educacional inclusivo é aquele que proíbe a utilização de práticas discriminatória e garante igualdade de oportunidades. As práticas discriminatórias abrangem as formas veladas de discriminação, entre elas, a alegação de despreparo associada à falta de iniciativa nesse sentido. A

igualdade de oportunidades abrange tanto o acesso como a permanência no ambiente escolar.

A escola deve, a partir da sua realidade e das características individuais de cada aluno, buscar estratégias para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça com qualidade. A possibilidade de cada aluno trazer e os objetivos traçados no projeto político pedagógico de cada escola é que fará com que a educação seja de qualidade para todos.

A escola pode ser de fato um lugar de competência social para qualquer criança, mas pode ser especialmente importante para as crianças com deficiências. É neste espaço que elas podem aprender com outras crianças, exercitar a sociabilidade por mais comprometida que seja e finalmente exercer um direito indisponível, o da educação. A prática urge medidas de transformação do contexto escolar. É preciso que conheçam melhor do processo de aprendizado, os quais possam auxiliar os professores com cada aluno no seu dia a dia.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, J.M.P. **Autonomia da escola: um reexame**. In: *Série Idéias*, n.16, São Paulo: FDE, 1993.

AMARAL, L. A. **A Integração Social e Suas Barreiras: representações culturais do corpo mutilado**. In: *Rev. Ter. Ocup.*, USP, 2 (4); p.188-195, 1991.

ANZIEU, D. **O Grupo e o Inconsciente**: O Imaginário Grupal. São Paulo: Casa do psicólogo, 1990.

AQUINO, J. G. **Do Cotidiano Escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.). **Inclusão**: intenção e realidade (pp. 37-60). Marília: Fundepe, 2004.

ÁVILA, L. A. Psicanálise e Mitologia Grega. In: **Pulsional Revista de Psicanálise**, anos XIV/XV, n. 152/153, 7-18, 2001/2002.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. (Trad. de Emília de Oliveira Diehl). Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega**. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes. (Vol II), 1995.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, no. 19, pp20/28

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.

Inclusão escolar: **O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

Mantoan.M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## A IMPORTÂNCIA DE PLANEJAR

Idalina De Souza Peixoto

Maria Do Carmo Souza

### RESUMO

O artigo trata de analisar a respeito da importância de a escola trabalhar a criatividade junto aos educandos como formam de encantar com aulas prazerosas, estimulando e desenvolvendo o potencial criativo existente nos alunos. Compreendem-se neste estudo que um planejamento bem elaborado favorecerá ao educador apresentar novos caminhos, aulas inovadoras, visando o desenvolvimento global do aluno. Baseado em autores que subsidiaram a pesquisa pode afirmar que a criatividade impulsiona as ações do ser humano, e que esta se desenvolve a partir de motivações oriundas do meio em que o indivíduo está inserido.

**Palavras-chave:** Criatividade. Planejamento. Construção. Conhecimento.

### 1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais é reconhecida a importância da criatividade no contexto escolar, assim como a necessidade de desenvolver estratégias e ações para o desenvolvimento cognitivo. Todo indivíduo têm potencial criador, mas nem todos conseguem usufruir desse potencial por falta de oportunidade para desenvolvê-lo; Sendo importante estimular essa potencialidade criativa como forma de aprimorar o seu próprio desenvolvimento.

Com referência a criatividade dos alunos, pode-se considerar uma área de atividades específicas no processo de aprendizagem. As atitudes e as ações criativas na construção do conhecimento, constituem a base para a capacidade de aprender a aprender, tão valorizada como um objeto educativo. Uma das barreiras no desenvolvimento da criatividade do aluno em sua condição de aprendiz, isto é, de sua criatividade no processo de produção de conhecimento, é a falta de clareza na didática dos educadores, sobre o que devem desenvolver para saber como fazer.

O bom humor, a impulsividade, a espontaneidade, a brincadeira e o prazer, estão associados a criatividade porque possibilitam a construção de um ambiente descontraído, favorecendo a influência de ideias, troca de informações e experiências. Vale ressaltar a importância da escola em vislumbrar a criatividade como um meio de voltar a encantar os alunos com aulas prazerosas, estimulando e desenvolvendo o potencial criativo que existe intrinsecamente em cada aluno.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Um dos textos faz parte do livro de Fayga Ostrower, *Criatividade e processos de criação*, escrito em 1993. Também Sinopse 1977 da mesma autora onde o enfoque é o ser humano criativo. Ela destaca que todo ser humano tem potencial criador, que o homem deve ser consciente de sua cultura e, ser sensível àquilo que lhe contextualiza. Quanto mais consciente for maior será seu potencial.

O outro texto faz parte de um artigo de Nuñez & Santos. Neste artigo ele cita vários autores; Ressalta a criatividade como uma característica capaz de desenvolver o potencial do indivíduo, partindo da percepção da importância, do estímulo e criatividade no ambiente escolar e do reconhecimento do papel do professor sobre as influências do processo criativo nas práticas educativas. Enfatiza ainda que pensar a criatividade como capacidade humana que necessita ser estimulada, experimentada e refletida, implica necessariamente pensar no professor e no aluno como ponto de partida.

Portanto, a criatividade faz parte da natureza do ser humano e, esta capacidade pode ser estimulada para se desenvolver em maior ou menor grau. Assim, pode-se afirmar que a capacidade é um potencial próprio de cada pessoa; À medida que o indivíduo vai crescendo, esta potencialidade pode ser incentivada ou inibida, dependendo dos fatores que possam desencadear tal motivações.

Criatividade é inerente ao ser humano; É transformar, pensar, raciocinar, planejar, criar estratégias que possam resolver problemas; É buscar soluções para se atingir objetivos; É a capacidade de dar existência a algo novo, único e original para determinadas metas.

A criatividade baseia-se em três fatores; Inteligência, emoção e imaginação criativa. Como todo o ser humano é dotado de inteligência, sensível às

emoções, capaz de imaginar coisas criativamente, logo todas as pessoas são criativas. Por isto, todos devem acreditar neste potencial existente em cada um, que se manifesta pelo sonhar acordado, pela intuição, pela curiosidade e pela capacidade de inovar.

Segundo Fayga Ostrower (2001, p.67),

[...] Os chamados “hominídeos” deixaram vestígios, de uma existência de certo modo consciente-sensível-cultural e seus comportamentos devem ser considerados culturais. O homem surge na história como um ser cultural, ao agir, ele age culturalmente apoiado na cultura e dentro da cultura, e é na integração do consciente, do sensível e do cultural que se baseiam os comportamentos criativos do homem, somente diante da ação de um ser consciente que faz sentido falar de criação. É importante frisar que o potencial consciente e sensível de cada um só se realiza dentro de formas sociais e culturais. Baseado em um permanente estado de excitabilidade sensorial define-se sensibilidade como uma porta de entrada das sensações.

Percebe-se a necessidade que a escola e os professores revejam seus conceitos de infância, no intuito de analisar sua estrutura e o jeito de tratar as crianças, se estas estão sendo tratadas como sujeitos de direitos e não apenas confinadas num lugar permeado de situações que contribuam para que sua capacidade de criar se anule. Pois, cabe ao professor, não esquecer que a criança é um ser único, dotado de uma grande vontade de aprender, criar e transformar, e espera encontrar na sensibilidade dos educadores a forma de promover seu crescimento criativo e intelectual.

O fato do professor estar sempre criando ou recriando sua obra ou suas manifestações, fazem da cultura uma das marcas mais tipicamente humana, pois, é principalmente pela sua capacidade de recriar o mundo e as manifestações culturais, que a criança se diferencia dos demais seres existentes. A consciência de sua capacidade produtiva e criadora, juntamente com sua criação, é o que determina sua dimensão cultural. O aspecto criativo do ser humano, se dá ao nível da sua sensibilidade. Isto se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo.

A criatividade está baseada na cultura de cada um. O homem é consciente de sua cultura e, é sensível àquela que está ao seu entorno. Ao mesmo tempo que consegue através da memória, associar os fatos entre o tempo, ontem,



hoje e amanhã, ele sabe de sua existência individual e, tem a nítida percepção como integrante de uma sociedade, cheia de regras e valores culturais, da necessidade de ser criativo, até mesmo por uma questão de sobrevivência.

O processo criativo envolve a comunicação entre homens. Falar é objeto real das ideias; Assim, pode-se apresentar significados ou representar símbolos. Mesmo não sendo o único meio de comunicação, pois, mesmo que existam as formas de expressão subjetiva em comunicação subjetivada, a criatividade é capaz de formar o modo de ordenar as informações e criar a comunicação numa forma de diálogo entre seres que usam a fala ou as palavras com a função de expressar emoções e intelectualidade.

Entende-se que a criatividade não pode ser simplesmente ensinada, e sim, estimulada para que seja desenvolvida de acordo com a idade da criança. No que diz respeito a criatividade, pode-se constatar que ela não é um privilégio somente dos grandes artistas que estão inseridos em ambientes de elevados níveis da sociedade. Porque não apenas os recursos tecnológicos ou trabalhos artísticos podem contribuir com o processo criativo do educando. Visto que atividades com recursos simples também permitem explorar o potencial das crianças, e estes podem ser desenvolvidos através de atividades que promovam desafios e levem o aluno a pensar, imaginar e criar, formando assim, futuros cidadãos atuantes e participativos nos mais diversos segmentos sociais.

O desafio maior do educador em sala de aula, consiste em fazer com que os conteúdos de suas aulas sejam atrativos e instigadores, para que o aluno seja sujeito do seu conhecimento. Sua criatividade deve ser capaz de repensar e tomar um novo caminho, porque as mudanças precisam primeiro mudar a escola e o professor, para depois tocar o aluno.

A formação continuada do professor é de suma importância, sendo imprescindível sua atualização, buscando meios criativos para se trabalhar em sala de aula, oferecendo novas oportunidades para que os alunos manifestem suas potencialidades. Entretanto, ao mesmo tempo em que isso ocorre, o professor deve ir moldando o seu próprio pensamento; Pois, se almeja alunos de notáveis criatividade, deve-se resgatar o espírito criativo.

Faz-se necessário a reestruturação da formação dos professores, especialmente no que tange aos aspectos relacionados a criatividade, predispondo senso crítico no olhar interdisciplinar de um profissional inovador. É importante que isto aconteça para que a ação formativa, bem como a educativa, acompanhem a dinamicidade e o momento de evolução atual.

Assim o professor com uma formação adequada, poderá ser agente de transformação e crescimento dos discentes em prol de um mundo melhor.

A sobrecarga de trabalho, é outro elemento considerado pelos professores como limitador de sua expressão criativa. Quantidade de horas/aulas; Falta de recursos materiais e estrutura física da escola; Biblioteca com insuficiência de recursos para atender os interesses de pesquisas; Carência de salas com recursos tecnológicos em condições de uso; Espaço físico inadequado e, os salários pouco animadores, são fatores que prejudicam a criatividade.

A escola deve proporcionar um ensino de qualidade buscando a formação de cidadãos livres e conscientes de seu papel na construção e na transformação da sociedade. Para que esta transformação ocorra, toda escola precisa estar comprometida com o aluno, principalmente o professor. Os cursos formadores de professores precisam ser reformulados com urgência, é fato notório, entretanto, é oportuno e necessário se pensar também nos atuais professores que já atuam com uma formação deficitária e muitas vezes defasada.

Segundo Alencar (1990.p.58e 59)

[...] Algumas características de atmosfera criativa em sala de aula; Dar chance ao aluno para levantar questões, elaborar e testar hipóteses, discordar, propor interpretações alternativas, avaliar criticamente fatos, conceitos, princípios, ideias. Além disso, o professor deve ter uma atitude de respeito pelas questões levantadas, independentemente de serem elas banais e irrelevantes ou “inteligentes” e bem formuladas.

Reconhecemos a falta de professores criativos para desenvolver a criatividade com os alunos. O educador criativo surpreende seus educandos; Ensina-os a pensar, valorizando suas próprias vivências; Habilidades e atitudes, construindo identidade e personalidade a cada turma. No exercício da criatividade o profissional pratica a arte de perguntar e exercita a arte de ouvir melhor. Jamais pensa que sabe tudo, ou que é dono do saber, pois, reconhece que a mente deve ficar aberta para novas aquisições de conhecimentos.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que toda a pessoa que deseja tornar-se criativa, deve buscar novos caminhos, ser inovadora, ousada, curiosa, apaixonada pelo que faz e correr em busca dos seus sonhos. Nessa caminhada são muitos os fatores que influenciam o potencial criativo; A criatividade leva a um processo de mudança pessoal e social, o que deveria fazer parte do ambiente onde a pessoa vive.

Como é de grande importância a criatividade para o desenvolvimento global, tudo que é inovado nos dias atuais, passa por intensos processos de criação. Processos que não seriam possíveis sem o trabalho de uma mente criativa por trás de tudo. Assim, pode-se afirmar que a criatividade impulsiona as ações do ser humano, e que esta se desenvolve a partir de motivações oriundas do meio em que o indivíduo este inserido.

## REFERÊNCIAS

FOGAÇA JUNIOR, Orlando Mendes. **Ensino de Educação Física Escolar: Pedagogia VI/** Orlando Mendes Fogaça Junior. - São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SIMM, Juliana Fogaça Sanches. **Ensino da Língua Portuguesa: Pedagogia/** Juliana Fogaça Sanches Simm. - São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

VAGULA, Edilaine. **Organização e Didática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Pedagogia/ Edilaine Vagula, Sandra Regina dos Reis Rampazzo e arlizele Cristina B. Steinle. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Enerza da Silva Cuiabano

### RESUMO

O interesse pelo tema partiu da preocupação e da possibilidade de inclusão escolar, assim como os resultados obtidos nos diferentes instrumentos de avaliação na qualidade da educação-tendo crescente visibilidade a uma população escolar que se constitui em constante desafio para os educadores: os alunos que apresentam dificuldades para aprender e os alunos com deficiências. A questão que norteia este artigo é compreender quais são as reais possibilidades de aprendizagem de alunos inseridos no ensino fundamental com deficiência intelectual. Com objetivo de atribuir contribuições para a reflexão dos contextos inclusivos, das práticas sociais e de novas concepções, assim como, especificamente, trazer uma compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos com deficiências, na direção de estimular, principalmente, novas práticas pedagógicas. A metodologia deste artigo é a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, dando conta de uma seleção de autores que abordam a questão. Desse modo, as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende quanto de todos aqueles presentes na sala de aula.

**Palavras Chaves:** deficiências, inclusão, dificuldades, aprendizagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma amostragem de produção científica sobre desafios e possibilidades de aprendizagem no Ensino Fundamental, sobre a complexibilidade escolar de alunos com deficiência que apresentam dificuldades para aprender. Integrando análise de diferentes processos de aprendizagem que no contexto social torna necessários o estímulo de novas práticas pedagógicas, interagindo novas compreensões escolares O objetivo central do estudo é possibilitar reflexão na perspectiva inclusiva de uma educação com condições e oportunidades escolares aos alunos no seu processo de aprender. A escola não pode mais ser considerada como uma simples máquina de alfabetização. Sua função não se restringe mais, como antigamente, à modesta tarefa de ensinar, sua tarefa é mais ampla e profunda,

ou seja, deve levar o nosso aluno a ser mais crítico, mais compromissado e mais otimista em relação à aprendizagem. Suas responsabilidades atuais são bem maiores. Além de instrumento de formação física, intelectual e moral, cabe-lhe a missão de promover a integração harmoniosa do educando no seio da comunidade, fornecendo-lhe todos os elementos para que se possa tornar um fator de progresso individual e social. Assim, a aprendizagem é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo ensino aprendizagem. A metodologia deste artigo é a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, dando conta de uma seleção de autores que abordam a questão.

## **2. AS DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.**

A compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar não pode ser considerada de forma universal, uma vez que abrange um conjunto de fatores que são distintos em cada sujeito. Dificuldade de aprendizagem escolar não significa impedimento em geral para aprender-afinal, existem muitos outros espaços em que a aprendizagem ocorre mais a dificuldade em diminuir um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola.

Diante do exposto, consideramos que as dificuldades de aprendizagem escolar podem ser analisadas basicamente em duas condições.

I - Quando há efetivamente uma deficiência nas funções biológicas que, soma ao seu impacto social, pode compreender as condições do estudante para acompanhar pelo currículo escolar, levando-o a produzir sentidos subjetivos sobre esse processo, que integram seu sistema de configurações de forma danosa, incluindo no próprio processo de aprendizagem.

II - Quando não há deficiência nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e realizações das diferentes zonas da sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontado com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar.

No primeiro caso, há uma deficiência biológica, para pensarmos em superação, recorreremos em primeiro lugar às contribuições de Vygotsky (1997), que argumenta sobre o impacto social do defeito. O enfrentamento dessa fuga

aos padrões de desenvolvimento é considerado um processo de compensação, ou seja, cada pessoa encontra caminhos próprios para seu desenvolvimento e, nesse sentido, boas experiências de aprendizagem contribuem na diversificação dos caminhos para que isso ocorra.

[...]O que decide o destino da pessoa, em última, não é o desafio em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que, na maior parte das vezes, é impossível, eles apenas superam as dificuldades que o defeito cria (Vygotsky, 1997, p.19).

Um estudante que apresenta uma deficiência biológica, quando inserido em boas situações de aprendizagem, pode ter muito mais alternativas de desenvolvimento e de superação das suas dificuldades de aprendizagem dependeria também das próprias experiências de aprendizagem vividas pela criança. São muitas as histórias de superação narradas por pessoas que, diante de uma deficiência, problema, dificuldade, necessidade, recriaram suas vidas, encontrando seus próprios caminhos.

Na segunda condição apresentada anteriormente-quando não há deficiência nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas de sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontado com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola-dentre os diversos fatores que poderiam ser investigados, caminhamos na direção de analisar o papel da subjetividade nessas dificuldades e no seu processo de superação.

A escola foi orientada pela compreensão de que o problema das dificuldades de aprendizagem não está articulado diretamente à família, à pobreza, à violência, à relação aluno-professor ou a tantos outros fatores que comumente são usados para justificar as dificuldades, mas na forma em que as diferentes experiências vividas pelo aprendiz são configuradas subjetivamente e presenteiam-se na aprendizagem escolar, Tal compreensão parte do pressuposto de que a contribuição da pessoa é o resultado da conjunção de inúmeros confrontos,

[...] é resultado de uma vida social com história e que, em suas ações e seus relacionamentos na família, produz sentido subjetivos que é inesperável das configurações subjetivas de sua condição histórico-social (González Rey; 2007, p, 29).

A família tem um papel, mas, embora esses sejam o primeiro núcleo social em que a criança é inserida, não é o único. A escola, quando está atenta e sensível aos problemas do estudante, pode servir como refúgio, como espaço de valorização e reconhecimento das condições e capacidades desse estudante, minimizando as consequências dos possíveis danos familiares.

Do mesmo modo, a pobreza é uma condição suficiente para justificar situações de dificuldades de aprendizagem escolar do aluno. Para Gonzáles Rey, cada situação é única e assim deve ser concebida e analisada.

### **2.1 O lugar de aprender: onde prática e teoria se juntam.**

Segundo Vygotsky (1994,2001) para quem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se sustenta nos contextos sociais de vida do sujeito. As relações sociais fazem emergir mudanças no desenvolvimento. Essa concepção permite evidenciar a coletividade como propulsora das possibilidades de mudanças, modificando-se a visão dos agentes biológicos como os grandes protagonistas desses processos e, por isso, carregando boa parte das explicações sobre as possibilidades de aprendizagem. Vygotsky, ao enunciar a força da dimensão social, cultural e histórica para a constituição do ser como humano, coloca a aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento e, assim, mostra a necessária eficiência dos processos pedagógicos.

Desse modo, as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e de ferramentas culturais que ele ela coloca à disposição para construir o seu pensar e o seu agir no mundo. Facilitar a aproximação e o acesso ao mundo cultural e simbólico será, portanto, preocupação constante da escola nas diferentes possibilidades interativas que pode organizar, para que funções inicialmente Inter psicológicas alcancem a dimensão intrapsicológica. O conceito de internalização de Vygotsky (1991) permite pensar as relações pedagógicas como situações em que professor e alunos entram em colaboração, ao que a relação de ajuda do mais experiente se constitui ao momento Interpsicológico que sustentará a atividade intrapsicológica e reelaborava e, portanto, ativa do aluno, o que se apresenta como condição para avançar ou revolucionar os processos de desenvolvimento.

Quando alunos permanecem estacionados no processo de aprender, haverá a necessidade do investimento do professor na investigação da forma de funcionamento psicológico do aluno, o que significará acompanhar os nexos e interfuncionamento da unidade cognição-afeto. A identificação do

percurso das significações que acompanham as experiências de aprendizagem de cada aluno dará ao professor a possibilidade de conduzir a sua intervenção pedagógica, isso significará trazer o foco para os processos de pensamento do estudante, o que implica a consideração do sujeito que aprende e dos recursos de sua personalidade como um todo. A unidade cognição-afeto permite identificar o pensamento não apenas como processador de emoção e esta é como produtora de pensamentos (González, Rey. 1995). Resgata-se, assim, o aprender como uma função do sujeito, longe de se constituir um processo simples, mas altamente complexos, no qual o sujeito que aprende se encontra implicado em suas diversas e integradas dimensão.

Ferreira (1993, p.99) defende que a escola descubra meios adequados de atuação pedagógica para levar ao alcance dos alunos com deficiência, os conhecimentos disponíveis. Para que a inclusão seja algo realmente palpável ou ocorra verdadeiramente, é necessário investir em projetos de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, ou seja, capacitar os professores do ensino básico, para que possam lidar com pessoas deficientes com propriedade, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

## **2.2 Ação e/ou prática pedagógica**

Segundo Azevedo (2007), existem algumas características próprias da ação. Ela declara que toda ação é pessoal, social possui movimento que visa a um objetivo, tem um sentido ou significado, depende de um motivo para acontecer, é uma razão prática, tem um caráter consciente e reflexivo e apresenta um componente negativo. Ela é possível porque implica um sujeito com suas crenças, valores, afetividades, saberes, comportamentos. A autora argumenta que essa afirmação se relaciona a três princípios, são eles:

[...] a ação é social porque é interativa, pois se dá em interação com outros e apresenta um caráter intersubjetivo; a) a ação é social porque ela é compartilhada e apresenta aspectos comuns a grupos coletivos como ocorre com os professores; c) ação é social porque pode ser a ação de uma empresa, de um movimento social p.69).

A ação, portanto, não se distancia das bases teóricas, filosóficas, políticas, morais daquele que age, tampouco a coloca como realizada por um sujeito apenas, ao contrário, a ação pressupõe uma relação, a participação de dois ou mais sujeitos para que aconteça.

A autora, ainda, aponta que a ação implica em movimento porque tem uma intencionalidade, um objetivo que se propõe a cumprir. Tem sentido para que age, e esse sentido é que dota a ação de uma razão (p.69). É movida pela



vontade, por isso depende de um motivo. A vontade não é objetiva, mas depende de uma razão prática. Essa razão é, segundo a autora, própria das ciências humanas e orientada por escolhas. É ainda essa razão prática que nos permite asseverar que a ação tem um caráter consciente e reflexivo, visto que é preciso agir como prudência para poder julgar e deliberar o próprio agir. E, por fim, é inerente à ação o componente cognitivo.

Azevedo (2007) propõe que a ação, portanto, tem objetivos, fins e meios, implica a consciência e deliberação dos sujeitos sobre suas escolhas, as quais se apoiam em saberes e conhecimentos. Devemos introduzir nessa proposição o alcance de uma dimensão subjetiva, emocionalmente atravessada, que dá suporte à ação do sujeito.

Conforme freire Ferreira (2008), o termo “pedagógico” pode ser definido como todo pensar-agir com o intuito de produzir conhecimento ou mudanças, portanto, pressupõe a existência de uma relação entre sujeito com, por exemplo, a relação professor-aluno, mas esse trânsito se dá de modo dialético, o que permite que ele se elabore e aconteça em contextos educativos com dinâmicas variadas.

Assim, a ação pedagógica que nos interessa pode ser caracterizada como um movimento consciente, reflexivo e emocional, que visa produzir mudanças no pensar-agir e que também inclui relação entre pessoas, sendo, portanto, social e intersubjetiva. O que chamamos aqui de ação pedagógica não é a atividade realizada isoladamente pelo professor, mas por ele juntamente com os demais sujeitos inseridos no contexto educacional. Portanto, é uma ação coletiva e que pressupõe o estabelecimento de relação e, para tanto e uma comunicação, de um diálogo entre os objetivos integrantes dessa ação. Azevedo (2007) afirma que a ação pedagógica não consiste somente em atuar, ela envolve também o pensar, o refletir. Dessa forma, pode-se dizer que a ação docente é uma constante de “reflexão-ação-reflexão”.

Como a ação pedagógica envolve o processo de reflexão e de pensar, podemos então relacioná-la com os saberes próprios do professor, os quais, segundo a mesma autora, são mobilizados para, durante e sobre a prática docente. Ela propõe que esses saberes são oriundos basicamente com a escola e a sala de aula, o trabalho docente e a tradição pedagógica.

Os saberes do professor o constituem, fazendo que ele atue cada vez melhor, ou não, na direção de uma ação-reflexão, buscando o diálogo e compreendendo que o seu trabalho, o seu agir não se encerram em si mesmos, mas, ao contrário, impulsionam os alunos e demais sujeitos da dinâmica escolar a se tornarem atores de sua própria prática e reflexão. Dessa

forma, é dever dos educadores, como nos aponta Veiga (1994), buscar as condições necessárias à realização da ação pedagógica.

Portanto, a tal ação, ou como denomina Ferreira (2008), a prática pedagógica, é social, relaciona teoria e prática e une o professor ao aluno na construção do conhecimento por meio do planejamento, execução e avaliação das atividades realizadas em sala de aula.

A ação pedagógica que se direciona para a aprendizagem do aluno, portanto, precisará inserir-se na dimensão relacional e intersubjetiva que busca o desenvolvimento do sujeito o que mostra o necessário atendimento de estratégia pedagógica tal como propõe Tacca (2006,p.49),ou seja:

[...] aqueles procedimentos que implicam uma relação pedagógica cujo objetivo não manter o aluno ativo apenas, mas captar sua motivação, suas emoções, para, a partir daí, colocar o seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens.

Assim, torna-se relevante investigar se o interprete de língua de sinais, enquanto um sujeito pertencente a dinâmica escolar e que atua da perspectiva da ação dialógica, da comunicação entre pessoas, mais especificamente entre sujeitos surdos e ouvintes, pensa a sua condição também associada a uma ação pedagógica e quais as implicações disso para a aprendizagem do sujeito.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluímos dizendo que a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para o aluno que aprende. Enfocamos a aprendizagem escolar a partir da importância de enfatizar, não as políticas de inclusão em primeiro plano, mas as condições e oportunidades que, na escola, permitem aos sujeitos superarem obstáculos pessoais, subjetivos, relacionais e sociais no seu processo de aprender. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos, pois tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza no ambiente escolar. Assim, fica a satisfação de poder compartilhar aquilo que produzimos com o que intendamos, também, contribuir para a área de conhecimento da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, M.C.de C.C. de. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de mística: dois estado de caso. Orto Alegre, RS.UFRS, 2007.
- FERREIRA, Isabel Neves. **Caminhos do aprender**: Uma alternativa educacional para criança portadora de deficiência mental. Brasília: coordenação nacional para integração da pessoa com deficiência, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia qualitativa subjetividade**, I.a. Habana: Pueblo Y Educación, 1995,1997.
- Tacca, M.C.V.R, **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- \_\_\_\_\_. Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade. **Uma aproximação histórica cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- Vygotsky, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. **Fundamentos de defectologia**. Tomo. V. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1994). **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "**A formação de profissionais da educação**". In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

## **AS BRINCADEIRAS INFANTIS COM O PASSAR DOS TEMPOS**

Célia Alves De Souza  
Kênia Aparecida Silva De Moraes  
Thelma Pires Gerônimo Motta

### **RESUMO**

Este artigo partiu do interesse que temos pelo estudo das brincadeiras infantis de um tempo que já passou, bem como as brincadeiras de hoje em dia, sua importância para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Pois a criança aprende enquanto brinca e é o brincar com outras crianças que permite a ela conhecer, criar, respeitar regras e normas, o partilhar e o dialogar.

Palavras- chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Ensino. Aprendizagem

### **1. INTRODUÇÃO**

A brincadeira na educação infantil proporciona o ensino-aprendizagem concreto, agradável, prazeroso e momentos felizes. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998, v1. p.27) “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a auto-estima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é o de esclarecer sobre os benefícios das brincadeiras antigas e as de hoje no desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças em idade de escolarização da Educação Infantil. Sabendo que elas podem gostar das brincadeiras de ontem e de hoje, sem que estas sejam impostas, mas que garantam aprendizados indispensáveis para o processo de formação do sujeito. Fazendo uso de pesquisa bibliográfica, utilizamos como embasamento teórico fontes que vêm ao encontro do interesse desta proposta de investigação.

Tendo em vista que a escola é o espaço em que as crianças terão a possibilidade de aprender e transformar suas primeiras impressões, cabe a ela participar na formação do aluno, garantindo momentos de conhecer aos outros e a si mesmo por meio de brincadeiras antigas e de hoje em dia.

## 2. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Constitui-se numa atividade em que o indivíduo, sozinho ou em grupo, procura compreender o mundo e as ações humanas nos quais se insere cotidianamente. Toda brincadeira possui regras que são definidas e respeitadas por aqueles que brincam e possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Essas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis. Cada uma delas aparece de forma mais evidente ou em um tipo ou outro de brincadeira.

Segundo Santos “a brincadeira embora fosse um elemento presente na história humana desde suas origens, só na atualidade adquire uma nova conotação, pois antes era visto como fútil e seu objetivo a distração e o recreio” (apud BROLESI, STEINLE E SILVA, 2015, p.28). A mesmas ainda acrescenta,

Brincadeira é criar, desenvolver imaginação, confiança, autocontrole, cooperação, aperfeiçoamento do corpo e da mente, levando a estabilidade emocional, sem contar o quanto auxilia como instrumento de ação e de educação. (BROLESI, STEINLE E SILVA 2015, p. 28).

Nesse sentido Almeida diz que “a criança, com a brincadeira, chega à fase intuitiva através de exercícios psicomotores e do símbolo, transforma o real em função das múltiplas necessidades do e “eu”, as brincadeiras passam a ter serenidade, sentido funcional e utilitário” (apud BROLESI, STEINLE E SILVA, 2015, p.28). Desse modo quanto mais estimulado, mais a criança terá vontade de explorar novos conhecimentos.

Maluf (2003) afirma ainda,

Brincadeira é tão importante quanto ao ato de estudar, ajuda a esquecer de momentos difíceis. Quando brincamos conseguimos- sem muito esforço- encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagimos com nossos semelhantes. Brincar além de muitas importâncias desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz” (apud BROLESI, STEINLE E SILVA, 2015, p. 28).

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Por meio do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação, organiza emoções. Às vezes os pais não tem conhecimento do valor da brincadeira para

o seu filho. A ideia muitas vezes divulgada é a de que o brincar seja somente um entretenimento, como se não tivesse outras utilidades mais importantes. O que não condiz com a realidade, por trás da ação do brincar existe muito aprendizado essencial no processo de formação do ser humano.

## **2.1. As brincadeiras de antigamente**

A prática lúdica entendida como ato de brincar das crianças permite um mergulho na cultura e no seu caminho ao longo dos tempos. Brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração permitindo conhecer um pouco a evolução dos povos. Nesse sentido as brincadeiras antigas mais famosas eram: cobra-cega, batata-quente, pular corda, amarelinha, três Marias, balança caixão, ioiô, esconde-esconde, rouba bandeira, bolinha de gude, estátua, escravos de jó, corrida do saco, cantigas de roda, passa-anel, roda-pião, corre cutia, pega-pega, empinar pipa, entre outras. Pois são brincadeiras que vão passando de geração para geração. Tanto na escola, como no seio familiar ou no meio social em que vive, a criança recebe essa herança cultural. Se prestarmos bem atenção, iremos perceber que as brincadeiras eram realizadas sem meios tecnológicos e com pouco ou nenhum investimento financeiro, já que eram confeccionados com materiais encontrados no próprio quintal oferecendo as crianças puros momentos de diversão, criação, movimentos e prazer.

A formação do povo brasileiro tem como base à miscigenação das raças brancas, ameríndias e africanas. Cada um desses povos contribuiu para a formação da identidade cultural brasileira.

O desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores plenos decorre da ideia de que os educadores devem negociar e partilhar com as crianças as suas culturas, contrariando a perspectiva de que as crianças são somente receptoras, Isto é, as crianças como agentes sociais, produtora de culturas, e a infância como categoria na estrutura social.

Neste sentido, as perspectivas que utilizam a investigação participativa como metodologia privilegiada de trabalho considera que as brincadeiras apresenta um valor cultural e propicia o desenvolvimento integral da criança.

A criança constrói a sua cultura brincando, e o conjunto dessa sua experiência é alcançado pela participação nos jogos e nas brincadeiras com os colegas, olhando para os mais velhos. O resgate das brincadeiras tradicionais infantis possibilita uma construção e reconstrução da identidade individual e coletiva.

Quando vemos uma criança brincando, sentimos atraídos pelas representações que ela desenvolve. Assim o retorno às brincadeiras do passado é fundamental para a educação e o desenvolvimento da criança. Nessa experiência lúdica, a criança cultiva a fantasia, vivência a amizade e a solidariedade, o que consideramos fundamental para se desenvolver uma cultura solidária na sociedade brasileira atual. As brincadeiras e jogos tradicionais possuem, enquanto manifestações da cultura popular, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

## **2.2. As brincadeiras de hoje**

Com o passar dos tempos, as brincadeiras ingênuas, e sem qualquer tipo de tecnologia está praticamente deixada de lado, hoje tem se brinquedos que não exigem mais a criatividade e a confecção dos mesmos pelas crianças, já que estes já estão todos prontos para uso. Hoje, são poucas as crianças que nunca pediram para mexer no celular da mãe ou não tentaram descobrir o que havia de tão interessante na tela do computador do pai.

Atualmente é normal ver uma criança que, ao mesmo tempo, fala no celular, navega na internet, assiste televisão e ainda faz atividades escolares. As crianças hoje se divertem com computadores e vídeo games. As festas infantis costuma haver a necessidade de um ambiente temático, além de um profissional para animar a festa, (antigamente só era necessário deixar as crianças no quintal para que elas inventassem o que fazer e se divertissem).

Queremos aqui salientar que não somos contra o desenvolvimento tecnológico que avança mundo cada vez mais. Mas sim que o mesmo deve ser como tudo dosado, pois tudo que é usado em excesso acaba por nos prejudicar, ou seja, queremos aqui alertar para que o adulto equilibre as brincadeiras de seu filho ora frente a brinquedos tecnológicos (brincadeira sem movimentos corporais), ora brincando de correr, pular, subir, etc. (brincadeiras com movimentos corporais).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das leituras feitas podemos considerar que o período da educação infantil poderá ser mais aproveitada com a realização de brincadeiras de ontem intercaladas com as modernidades atuais. Esses momentos proporcionarão vivências variadas para que a criança enriqueça suas diversas habilidades motora e social.

A nossa volta está cheia de brinquedos inusitados, modernos, sofisticados, multifuncionais, atrativos, já prontinho para ser consumido. Então para que

produzir o meu? Não quero aqui dizer que a modernidade não traz benefícios, mas sim que a dosagem do uso tecnológico nas brincadeiras infantis deve ser colocada na balança e que haja um equilíbrio entre o antigo e o novo. E na educação infantil é uma ótima oportunidade para a inserção de brincadeiras antigas como continuidade cultural e brinquedos atuais como acompanhamento da modernidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

BROLESI, Margarete de Lourdes; STEINLE, Marizete Cristina Bonafini; SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Londrina: S.A., 2015.

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-brincar.htm>. Acesso em 23 de Setembro de 2018.

KISHIMOTO. Brinquedo e brincadeira. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4 ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 2000.

MALUF, Ângela, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.



## **A LEITURA COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO NA ÁREA CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Sirleide Tavares  
Ilce Terezinha Pegorini  
Luiz Fabio da Silva Dourado

### **RESUMO**

A leitura é um instrumento que visa libertar o ser humano das “prisões e da escuridão” com isso contribuindo para a transformação da sociedade a qual está inserido, assim abordaremos a importância da leitura dentro do contexto alfabetização e letramento na formação de cidadãos pensantes, críticos e donos de seus próprios caminhos. Esse trabalho buscou, por meio de uma pesquisa descritiva e bibliográfica, refletir o letramento-científico no Ensino Médio na área de ciências da natureza. A pesquisa visa dar uma introdução sobre letramento enfatizando a importância da leitura no ambiente escolar e também as consequências da falta de leitura no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento; Formação do Leitor; Professor. Leitura.

### **1. INTRODUÇÃO**

A leitura é uma atividade sem a qual nenhum plano de ensino e aprendizagem pode concretizar-se. Espera-se do aluno que cursa o ensino médio que seja um leitor com maior autonomia, capaz de ler, com compreensão, evidenciando bons hábitos de estudo e boas estratégias de leitura. Com esse fato em mente parece óbvio e desnecessário afirmar o papel central da escola no ensino, promoção e valorização da leitura, em todos os níveis, a fim de formar leitores autônomos, que gostem de ler e que vejam no texto escrito um instrumento para a contínua aprendizagem na vida social. Mas nem sempre é óbvio que a escola não alcança seus objetivos com o trabalho de todos os que ali convivem e, por isso, faz-se necessário reiterar que, quando se trata de formar novos leitores, todo professor, qualquer que seja a disciplina que leciona, e também um professor de leitura. Acontece que o professor de Biologia, de Física ou de química não foi preparado para ensinar a leitura. Entretanto talvez queira ter algumas sugestões para saber como lidar

com quem consolidou seu hábito de ler no ensino fundamental. Diante disso foi com esse objetivo que esse texto foi produzido.

Essa aquisição de habilidades relacionadas à leitura deve começar desde cedo, nos primeiros anos escolares, porém frequentemente os alunos passam pelo Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio sem interesse nem incentivo para tal hábito. “Por que meus alunos não leem?” (Kleiman, 2002, p. 15).

É perceptível nos apontamentos utilizados pela estudiosa, a importância da leitura para crianças e jovens. Dessa forma compreendo que há uma deficiência tanto dos educandos como dos educadores com relação ao processo ensino aprendizagem. Toda e qualquer atividade relativa a compreensão dos métodos e procedimentos das ciências naturais envolve habilidades ou capacidades que se sustentam na leitura e compreensão de textos. Tal é a orientação dos documentos oficiais, que enfatizam a importância da interdisciplinaridade em geral, e em especial, do aprendizado das ciências da natureza dar-se em estreita proximidade com linguagens e códigos. Não é possível resolver questões de química, Biologia ou física no Enem, por exemplo, se relacionar dados e informações provenientes de múltiplas linguagens: simbólicas, gráficas e verbais, nem é possível, sem a leitura aplicar conhecimentos dessas disciplinas para solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental, uma das habilidades da prova visa avaliar.

Se os alunos não entendem a linguagem, científica não entenderão os conceitos científicos, e sem eles ficam inviabilizada a construção de relações - por exemplo, diferenciar o que é fato do que é consequência - com a finalidade de avaliar propostas baseadas na aplicação desses conhecimentos. Mais ainda, se o aluno não tem estratégias de leitura eficientes - tais como saber uma leitura global e rápida, quando é importante ler desalmadamente- ele não conseguirá acompanhar as leituras exigidas nas aulas. O letramento científico, ou seja, o domínio de conhecimentos científicos e tecnológico, e hoje em dia absolutamente necessário para o cidadão desenvolver no seu cotidiano, na sua vida diária. Para desenvolver esse tipo o professor da disciplina científica precisa ensinar os alunos a ler o discurso científico e a fazer uso da argumentação científica.

## **2. ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO**

O termo Alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever.

Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Na história do Brasil, a alfabetização ganha força, principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. O Brasil e outros países não desenvolvidos, ainda enfrentam um problema de muita relevância: a qualidade da educação básica, especialmente, a dos anos iniciais do ensino fundamental.

São evidências dessa baixa qualidade os índices de fracasso, reprovação e evasão escolar, que nunca deixaram de se perpetuar nestas sociedades. Este problema tão concreto, historicamente, já foi muito abordado. Enfim, foram muitas as tentativas de superação, embora, nenhuma apresentasse grande êxito. (MORTATTI, 2006) Com certeza, esses estudos foram de muita valia, pois todos os fatores citados caracterizam a qualidade da educação, logo, a escola não somente influencia a sociedade, mas também é por ela influenciada, ou seja, este conjunto de possíveis causas que estão dentro e no entorno da escola, realmente, afetam o ensino-aprendizagem. Há algumas décadas, a principal causa que apontava para a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional.

Atualmente, entre outros fatores que envolvem um bom ensino-aprendizagem, as principais causas estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização, devido à compreensão equivocada de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram surgindo em contraposição ao tradicional, e a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização. Concordando, com Magda Soares, em seu artigo Letramento e Alfabetização: as muitas facetas (2003), a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino de invenção da alfabetização [...]. (SOARES, 2003, p.8 – grifos nossos).

Essa fusão dos dois processos, que leva à chamada “reinvenção da alfabetização”, aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações

entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais. Passou-se a acreditar que o aluno aprenderia o sistema simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino explícito e sistemático.

Atualmente, se reconhece a importância de se usar algumas práticas da escola tradicional, que são entendidas como as facetas da alfabetização segundo Soares, assim como os equívocos de compreensão do construtivismo foram percebidos e ajustados e muitos aspectos da escola nova tidos como essenciais.

Assim, se faz necessário resgatar a significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam, apesar de, como já foi dito, necessitem acontecer de maneira inter-relacionada. Com uma prática educativa que faça uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno. De acordo com Soares, 2003, a palavra letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural.

Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve. Entretanto, se reconhece que muito mais que isso, é realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente as demandas sociais deve-se cuidar para não privilegiar um ou outro processo (alfabetização/letramento) e entender que eles são processos diferentes, mas, indissociáveis e simultâneos. Assim, como descreve Soares (2003, p.11),

[...] Analisando dialeticamente a evolução humana, fica explícito que o homem antes mesmo de aprender a escrita, apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica desse imenso mundo material. Por isso, é incorreto dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois ela desde o princípio da vida reflete sobre as coisas. O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo do indivíduo, uma visão do contexto social em que vive. Isso

faz da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social.

Nesse sentido, destacamos o papel do professor dentro desse processo. Este profissional deve acreditar e promover a construção de pensamento crítico em si próprio e em seus alunos. Assim, o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. (FREIRE, 1996).

“Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995 apud MORAES, 2005, p.4).

Logo, o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se completam e enriquecem o desenvolvimento do aluno.

Alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que venham a ser seres pensantes e transformadores da sociedade. Enfim, o professor alfabetizador deve também utilizar, criar estratégias de ensino de acordo com as características de seus alunos, sem esquecer que a educação é um ato político e deve romper com as situações de opressão que muitas vezes as pessoas sofrem e nem a percebem.

## **2-Desenvolvimento**

Diante da importância do livro didático como um dos mecanismos para o letramento científico, elencamos os seguintes procedimentos: a) Fazer leitura não verbal utilizando a capa.

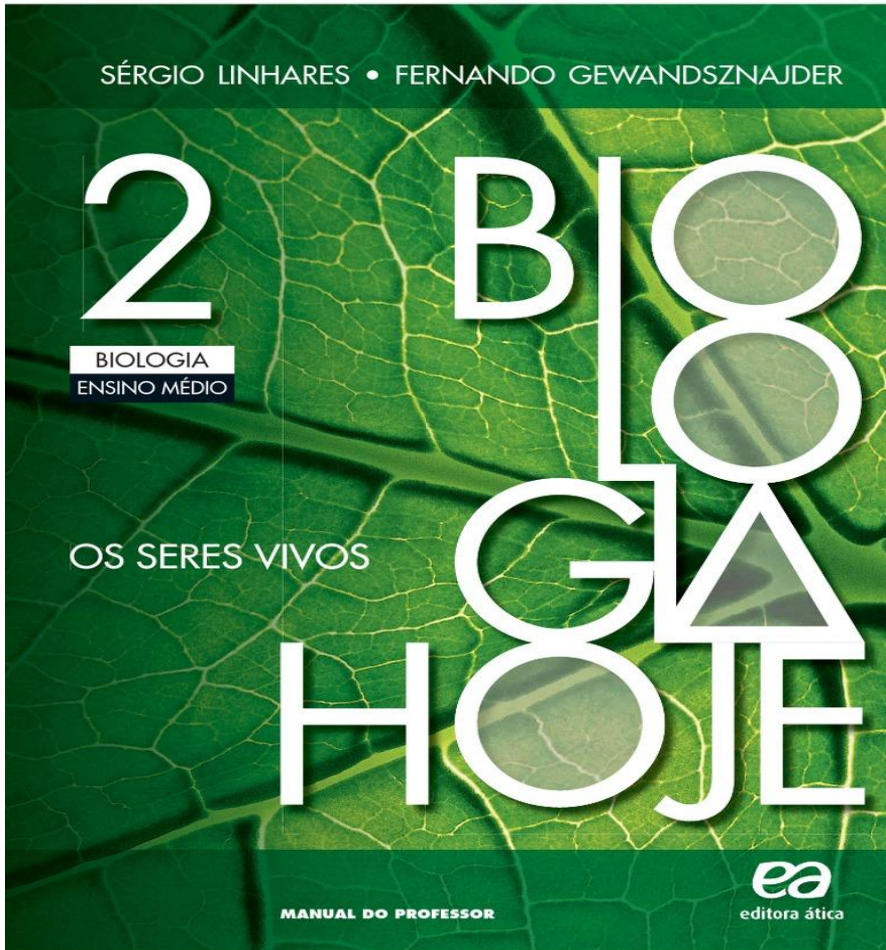
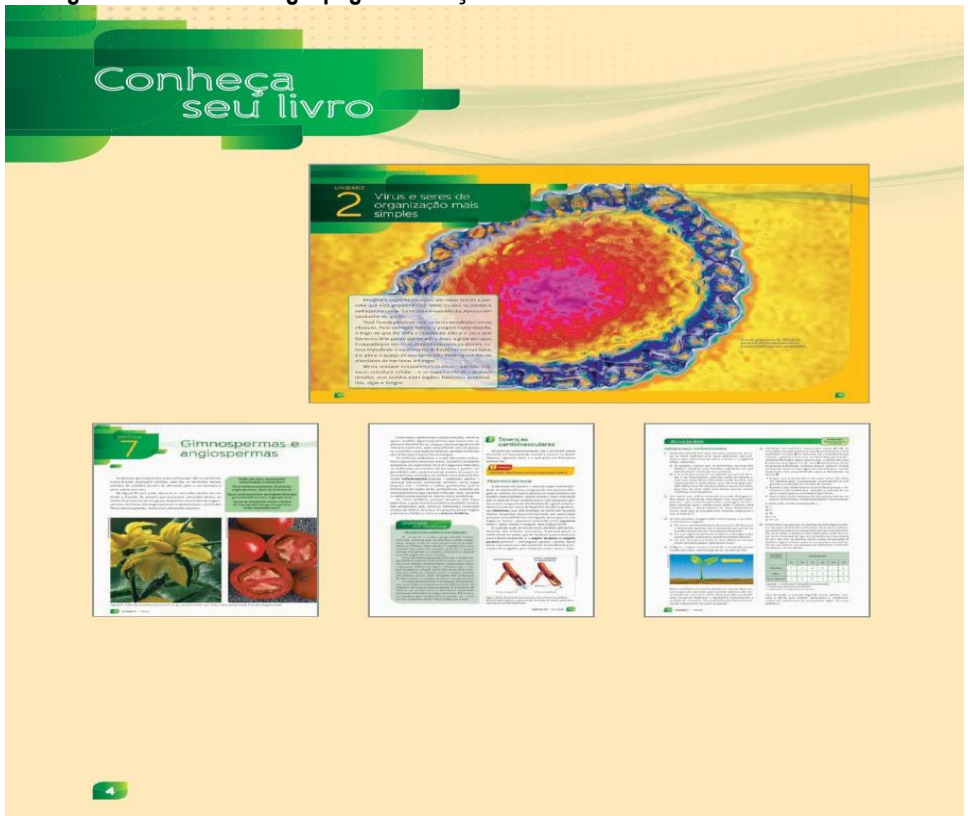


Figura1: Capa do livro de Biologia 2º ano. 2ª edição 2013.

B) Desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos; solicitando argumentações sobre a aplicação de conhecimentos, o trabalho em equipe, aulas de campo, aulas de laboratório a onde muitos aplicam seus conhecimentos.

Figura 2: Livro de Biologia pág. 4 .2ª edição 2013.



- O professor pode fazer uma demonstração de estratégias de leitura, como reformular perguntas antes de ler, para depois ler procurando respostas.

C- Ensinar a importância de perceber a organização do livro, capítulo ou texto, mostrado como funciona o sumário, quais as partes de uma unidade e como são sinalizadas, para que servem as notas, também já citadas, autores, editoras e etc. Além dessas estratégias, o professor pode explicitar as relações de sentido entre a linguagem verbal e linguagem não verbal, analisando as imagens, lendo as legendas que acompanham as imagens, relacionando parte do texto verbal com as imagens entre possibilidades diversas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em resumo, reconhecendo que a educação brasileira passa por uma problemática, a falta de qualidade da alfabetização e do letramento, necessita-se que surjam novos olhares e práticas transformadoras. Logo, é essencial, também, que haja discussões sobre o tema alfabetização e letramento científico nos cursos de formação de docentes e nos cursos ou reuniões de formação continuada, de modo que gerem reflexões sobre o tema e a prática docente, buscando soluções para problemas específicos da alfabetização e procurando desenvolver os profissionais e as instituições de ensino para que a educação tenha cada vez mais qualidade.

De maneira, a alfabetização é inextricável ao letramento científico e a educação em geral, e com isso, promovam a desmistificação da realidade, que nos livre das vendas e opressões, tornando os sujeitos cada vez mais críticos e transformadores da sociedade, numa sociedade melhor e mais justa para todas as pessoas. Por fim, acredita-se que é possível, sim, atingir a qualidade na educação, com práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, através do qual ele possa ser autor de sua vida.

## **REFERÊNCIAS**

MORTATTI, M.R.L. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: <<http://www.unijipa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-dealfabetizacao.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2011.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

LINHARES. Biologia hoje-2ªed. —São Paulo: àtica 2013.



## A PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Cleia Domingues Goulart  
Leila Offmann Machado

### RESUMO

Este artigo tem com fundamentação teórica o objetivo de compreender a relação das atribuições e as contribuições da psicomotricidade no desenvolvimento da aprendizagem escolar, Sendo de suma importância para a formação e estruturação do esquema corporal podendo ser incentivada desde a educação infantil. Ela permite a compreensão da forma como a criança conhece seu corpo e as possibilidades de se expressar, localizando-se no tempo e no espaço. Os jogos e brincadeiras na educação infantil não devem ser visto como recreação ou um motivo de passar tempo. Deve ser vista como um aliado a aprendizagem, trabalhando de forma intencional e consciente visando o desenvolvimento da criança. Amparados por teóricos com: Wallon, Fonseca, Luria, Piaget e outros, compreende-se a importância da psicomotricidade envolvendo os jogos no desenvolvimento da aprendizagem. A estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual de aprendizagem da criança, e quando um aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor. As suas principais funções psicomotora é um bom desenvolvimento da estruturação do esquema corporal que mostre a evolução da apresentação da imagem do corpo e reconhecimento do próprio corpo.

**Palavras chave:** Psicomotricidade, Aprendizagem, Habilidades, Desenvolvimento, Dificuldades de aprendizagem, Ludicidade.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância da psicomotricidade no desenvolvimento integral da criança, tendo como referência as brincadeiras desenvolvidas em contexto escolar, sendo que muitas criança ainda hoje chegam às séries iniciais e não conhecem as partes do corpo, sem noção de lateralidade, movimento e equilíbrio. O maior objetivo desse trabalho é ampliar o conhecimento desses alunos para que no futuro próximo sejam sanado suas dificuldades na leitura e na escrita.

Portanto, o aluno que apresentar o desenvolvimento psicomotor mal constituído irá apresentar dificuldade na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.

Na educação infantil é de fundamental importância a descoberta que a criança faz de ser próprio corpo de suas sensações e de seus limites, sendo que nessa fase que a criança começa a construir sua imagem corporal, pois ela precisa conhecer o seu corpo e o corpo do outro.

Hoje, a psicomotricidade tem sido muito trabalhado na educação infantil, sendo uns dos meios para o desenvolvimento motores, afetivos e intelectuais. O brincar e jogar são muito importantes para a criança, pois, estimula seu desenvolvimento de forma natural fazendo com que a criança conquiste sua autoconfiança por meios de suas expressões corporais.

Assim, cabe ao professor criar meios para modificar essa realidade criando oportunidade para a criança manusear materiais diferentes e se procura também aguçar-lhe os sentidos e as percepções, temporal, rítmico e principalmente a percepção correta do seu esquema corporal.

Dessa forma, o trabalho da educação psicomotora com as crianças é à base de tudo para seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, criando oportunidade nas realizações de jogos, atividades lúdicas, onde ela se conscientiza sobre seu corpo, e com essas atividades lúdicas o aluno desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor.

Assim sendo, o professor terá que ter uma visão voltada para o desenvolvimento da coordenação psicomotora, devesse incentivar e dirigir a criança no sentido que ela possa exercitar, e de forma tal que todos os fatores que implicam nesse desenvolvimento sejam respeitados.

O texto foi fundamentado nas idéias dos autores Wallon, Fonseca, Luria, Piaget e outros.

## **2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A PSICOMOTRICIDADE**

A psicomotricidade como ciência da educação, trabalha o movimento ao mesmo tempo em que põem em jogo as funções intelectuais. A ciência da motricidade humana teve sua pré-história na Educação Física, mas esta por si não se fundamenta como ciência, não se funda como teoria ou conceito. Assim, tal educação motora é ramo pedagógico da ciência da motricidade humana que inclui a psicomotricidade, a dança, a recreação e reabilitação.

A criança ao nascer é um ser indiferenciado e difuso, não consciente de si e de seu corpo, à medida que começa a se locomover, engatinhar, subir, descer escadas, entram em contato com os outros, passa a tomar consciências de seu corpo e suas partes nas interligações. A partir desse momento percebe que é um individual independente da pessoa e cria um tipo de complicação ao nível do corpo.

De acordo com Fonseca, (1993.p.89):

A criança deve viver o seu corpo através de uma motricidade não condicionada, em que os grandes grupos musculares participem e preparem os pequenos músculos, responsáveis por tarefas mais precisas e ajustadas. Antes de pegar num lápis, a criança já deve ter, em termos históricos, uma grande utilização da sua mão em contato com inúmeros objetos.

De acordo com autor a criança na sua trajetória já vem pra escola com conhecimentos prévios, portanto dentro da educação infantil que podemos perceber que a motricidade deve ser trabalhada com atividades espontânea desenvolvendo na criança o conceito de lateralidade, espaço-temporal, ritmo, equilíbrio, esquema corporal, expressão corporal e coordenação motora, onde movimento é psicomotricidade.

Historicamente, o termo “psicomotricidade” aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando, no início do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. Com o desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, começa a constatar-se que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada.

A educação psicomotora é entendida como movimento, sendo aquele que permite ao sujeito um comando inteligente de suas ações físicas. Nesse sentido Hans Furt inspirado nas pesquisas de Piaget, (p.173) afirma que:

Quando falamos de movimento, não nos referimos simplesmente aos exercícios físicos, mas ao pensamento implicado nas ações do corpo. Por isso, o desenvolvimento da psicomotricidade deve capacitar o sujeito para a execução de ações dirigidas para objetivos e que possam ser realizadas inteligentemente e de uma forma que minimize a tensão.

De acordo com o autor o movimento corporal significa que quando estiver bem sobre o controle, as crianças podem gastar um mínimo de energia na mecânica física da tarefa e o máximo de energia no pensamento relacionado na solução dessa tarefa.

Assim temos com exemplos a complexa tarefa de traçar curvas, retas e linhas entrecruzadas que compõe, mas letras do alfabeto, se a criança sabe como mover os olhos, mãos e dedos, fica livre para observar o resultado geral do seu traçado e pensar sobre o conteúdo de sua escrita. Portanto, se não desenvolver esse padrão de controle motor, parte de sua atenção será desviada em consequência da preocupação com a maneira de segurar o lápis e em como movimentar a mão e os dedos. Desse modo, fica claro que o ato psicomotor, há sempre a participação ativa da inteligência, sendo através da intencionalidade e do comando geral da ação que se realiza.

Desta forma, os movimentos específicos, quando automatizado ou coordenado, permitirão a centralização da atenção neste comando geral, qualificando o movimento. Assim Fonseca cita Wallon, (2008, p. 52):

A psicomotricidade na teoria Walloniana encara a motricidade como um meio privilegiado para enriquecer e ampliar as possibilidades expressivas, afetivas e cognitivas das crianças e dos jovens, promovendo a sua flexibilidade e a sua plasticidade.

De acordo com autor a psicomotricidades traz grandes contribuições para crianças fazendo com ela se expresse com mais facilidade e desenvolva seu lado afetivo e cognitivo. Assim, cabe à importância do desenvolvimento de cada etapa vivenciada por ela, como o brincar, pois é importante permitir que a criança se relacione com o mundo dos objetos e das pessoas.

## **2.1 A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil**

A psicomotricidade é de suma importância para a formação e estruturação do esquema corporal e o seu principal objetivo é incentivar a prática do movimento em todas as fases da vida de uma criança. Através das atividades, elas se divertem e se relacionam com o mundo em que vivem, por isso deve ser desenvolvida desde a educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases Da Educação (LDB N°9394/96, art. 29, Brasil) diz a que: “A finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança até 05 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico intelectual e social complementado a ação da família e da comunidade”.

A criança tem a necessidade de se movimentar por ser um ser ativo e se comunicar através da linguagem ou expressão corporal em todos os seus momentos, através das suas brincadeiras, da sua ludicidade, vivencia atividades e aperfeiçoa seu desenvolvimento motor.

de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre o seu corpo.

Por meio da recreação a criança desenvolve suas aptidões psicomotoras. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas e, afetivas e sócio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiência de si mesma e do mundo que a cerca. As atividades físicas de caráter recreativo favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade, visando à formação da personalidade da criança.

Atividades como engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão e materiais variados (passeio ao ar livre) etc. São atividades afetivas e psicomotoras que equilibram e interagem as pessoas promovendo a totalidade do ser humano.

Já Piaget. (1998, s/p) acredita que:

O jogo, o lúdico é essencial na vida da criança e que esta inicia seu exercício, por prazer, repete determinada situação por apreciar seus efeitos. Diz ainda que a atividades lúdicas é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança e é indispensável à prática educativa.

Os jogos e brincadeiras na educação infantil não devem ser visto como recreação ou um motivo de passar tempo. A ludicidade deve ser vista como um aliado a aprendizagem, trabalhando de forma intencional e consciente visando o desenvolvimento da criança. Sendo que, quando a criança busca o conhecimento abstrato ela transforma a aprendizagem num jogo sem perceber que esta realizando o processo de aprendizagem.

## **2.2. Estimulações psicomotora – do andar ao escrever**

A estimulação psicomotora do andar ao escrever possibilita que a criança por meio de estimulação psicomotora adquira facilidade e até mesmo ser apta em integrar com mais facilidade em todas as etapas de aprendizagem no processo de alfabetização.

Segundo Piaget, (1996, p. 361):

A inteligência não começa, pois nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas, enquanto tais, mais pelo conhecimento da sua interação; e é ao orientar-se simultaneamente para os dois polos dessa

interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesmo.

De acordo com autor a inteligência é desenvolvida durante o processo de interação vivida pela criança, pois seu aprendizado ocorre de forma espontânea fazendo com ela se interage e se organize os acontecimentos ao seu redor. Assim dentro da educação infantil, pode-se perceber que a psicomotricidade constitui um meio de auxiliar na estrutura do desenvolvimento das crianças, onde a ligação das experiências motoras, cognitivas e sócio-afetiva seja indispensável para a formação do sujeito.

Além disso, a psicomotricidade pode favorecer um trabalho preventivo se adequando as possíveis lacunas deixadas durante a maturidade da criança, compensando um possível déficit ocorrido pela privação de movimentos e da experiência lúdico-espacial, comuns na infância. Portanto a psicomotricidade do andar ao escrever pontua caminhos psicomotores que aconteça desde o momento em que se equilibra, fica em pé e tornando-se apta em explorar o mundo ao seu redor.

De acordo com Fonseca (2004, p. 131) escreve que:

É por meio da atividade motora que a criança vai construindo um mundo mental cada vez mais complexo, não apenas em conteúdo, mas também em estrutura. O mundo mental da criança, devido às ações e interações com o mundo natural e social, acaba por apresentar essas realidades por meio de sensações e imagens dentro de seu corpo e de seu cérebro. Primeira pela intenção de outras pessoas, que atuam como mediadoras entre a criança e o mundo; depois pelos sucessos e insucessos da sua ação, ela vai adquirindo experiências que virão a ser determinantes no desenvolvimento psicológico futuro.

Na visão do autor a estimulação psicomotora colabora com a interiorização dessa realidade, pois coloca a criança em jogo com o objeto, com o meio e com ela mesma, criando uma comunicação corporal repleta de significados.

No entanto o movimento provoca modificação na própria pessoa onde ela se integra a relação significativa das primeiras formas de linguagem, onde o mesmo modifica o meio exterior, gerando então uma representação de forma criadora, dessa forma essas representações são as experiências de cada um, levando um entendimento com o outro e com significação social.

### **2.3 Bases Psicomotoras**

De acordo com a pesquisa Aleksandr Luria um psicólogo russo de grande

renome foi uns dos pioneiros no estudo da neuropsicologia contemporânea e seguidor dos trabalhos de Vygotsky, sendo que Luria estudou os mecanismos do cérebro e seus sistemas funcionais adquiridos ao longo do processo do sócio histórico da espécie humana.

Portanto as bases psicomotoras do andar ao escrever são pontuadas na organização neurofuncional do cérebro ( modelo funcional Luriano). Isto é, a forma de como o ser humano está apto a integrar um repertório de aquisição necessária ao seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

## **2.4 Práticas Educativas**

Na atual pesquisa entendemos que a escola deve enfatizar o desenvolvimento psicomotor de seus alunos, no entanto a fala, a escrita, as relações sociais e o deslocamento do corpo e de objetivos no espaço são fatores que dependem de uma educação motora continuada.

Jean Piaget (1971, p. s/p) dedicou à maior parte de sua obra à pesquisa do desenvolvimento da inteligência na criança, partindo de suas experiências classificou este desenvolvimento em 4 estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal. Mesmo o autor enfatizando os aspectos cognitivos da inteligência, o mesmo também considerou os fatores ambientais, sociais e afetivos que envolvem a aprendizagem.

Nesse sentido, observando a importância das ações educacionais voltadas para jogos e brincadeiras, pois elas funcionam como elementos facilitadores do desenvolvimento da inteligência. A partir da perspectiva de Piaget, Saber (2002, p. s/p) destaca tipos de atividades a serem usadas pelos educadores infantis para facilitar a aprendizagem de seus educando, por isso diante das contribuições desta autora, apresentamos algumas práticas que promovem as vivências corporais.

### **2.4.1 Brincadeira Simbólica**

São atividades que usam os objetos como suportes para o diálogo da criança. Acontecem quando a criança brinca livremente, dramatizando histórias, constrói narrativas para depois expressá-las, como realizar conversas com seus colegas.

### **2.4.2 Imitação de Sons e Gestos**

Assim o imitar significa expressar um modelo visualizado ou interiorizado. As atividades de imitação expressam-se em brincadeira como estátua,

caminhadas imitando os animais e seus sons, mímicas, coreografias, rodas cantadas, entre outras.

### **2.4.3 Imitação de arranjos feitos com objetos**

Essa imitação é caracterizada por composições de objetos, onde as atividades podem ser feitas como reproduzir composições de objetos com o corpo, ou criar e representar movimentos para objetos estáticos.

### **2.4.4 brincadeira sensório-motora**

A característica dessa prática é brincadeira que ajuda na formação dos modelos necessário á fase sensório-motora do desenvolvimento da inteligência. São atividades como bater, pular, acertar em alvos, assoprar, pegar e soltar objetos, fazer recortes, pintura, desenhos, e trabalhos com sucatas, massa de modelar e colagem, brincar com cordas e bolas, amassar papeis, entre outras.

### **2.4.5 Classificação e Seriação**

É a capacidade de classificar, ordenar e seriar diferentes objetos e ações em função de suas características comuns. As atividades motoras que colaboram com este aspecto da inteligência são o desporto, os jogos que trabalham movimentos em grupos distintos, e todo tipo de atividade que requer a inter-relação de gestos, falas, grupos ou objetos em função de suas diferenças ou semelhanças.

### **2.4.6 Quantificação**

São praticas que expressa a relação entre elementos, quantidades e/ou proporções. Entre as atividades psicomotoras que destacam esta capacidade, indicando os jogos e brincadeiras com contagem, atividades em circuitos, dança, ritmo e coreografias.

Assim acaba sendo muito importante incorporarmos as práticas psicomotoras em sala de aula, onde a criança possa usar dessas ferramentas, que é o seu corpo, para explorar, perceber, criar, brincar, relacionar, imaginar, planejar e sentir, sendo que pode funcionar como facilitadora e motivadora para a aprendizagem.

## **CONCLUSÃO**

A psicomotricidade é um componente pedagógico muito importante na contribuição do desenvolvimento infantil. Além de fazer com que a criança passe a reconhecer o seu próprio corpo e interagir com o mundo a sua volta.



Sem dúvida uma criança que não conhece a si mesmo e que não descobriu o mundo que a cerca não conseguirá também relacionar a sua educação escolar com a realidade cotidiana. E uma vez desvinculados esses fatores será sua concentração e capacidade de cognição em relação ao aprendizado.

Por meio da psicomotricidade desenvolve-se no aluno um bom domínio corporal, noção de lateralidade, percepção, coordenação, orientação espaço-temporal e possibilidade de concentração, habilidades necessárias para a sua adequação aos diferentes ambientes a que pertence. É necessário que o professor assuma a responsabilidade de lidar com as diferenças e seja comprometido com sua tarefa.

Toda essa estimulação além de possibilitar uma adaptação motora favorece também o trabalho de um real desenvolvimento psicomotor. Sendo assim a importância da ação psicomotora sobre a organização da personalidade da criança, é indispensável ao trabalho educativo que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em conta os objetivos propostos e as atividades relativas à idade que melhor convir com suas características.

Essa pesquisa foi de grande valor para a minha formação profissional, pois através desta pude compreender a importância da psicomotricidade no desenvolvimento integral da criança. Espera que essa pesquisa possa vir a servir como um material de apoio a outros professores na busca de desenvolver as potencialidades das crianças e aprimorar suas habilidades através do conhecimento da psicomotricidade, trabalhada desde a educação infantil. Por meio desta pesquisa conclui-se que todos os educadores deveriam ter como alicerce para suas atividades a psicomotricidade. Ela deve ser aproveitada em todos os momentos, precisamente desde a educação infantil, pois este é o período de maior desenvolvimento e as experiências iniciais são de grande relevância e propiciam base para que a criança desenvolva sua independência e autonomia corporal e maturidade sócio-emocional. Tudo é novo e o corpo está presente em todas as suas descobertas, os conhecimentos envolvem todos os sentidos até avançar um nível de operações mais complexas.

Portanto, os professores necessitam de maior formação e conhecimento sobre as inúmeras contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento do aluno integralmente. Com isso possibilita ao professor trabalhar com todas as habilidades que o aluno venha a desenvolver a partir de uma educação do movimento, pois este permite o desenvolvimento de certas percepções da atenção e estimula a inteligência, fazendo com que o aluno se desenvolva e chegue ao sucesso almejado.

Sendo assim, a psicomotricidade deve se fazer presente em todas as salas de aulas, pois uma criança fisicamente educada terá uma vida mais saudável e produtiva com um desenvolvimento integrado entre corpo, mente e espírito.

## REFERÊNCIA

BORGES, Tereza Maria Machado. **A criança em idade pré-escola**. Editora Ática S.A. Rua barão de Iguape, 110 – ano 1994

GONÇALVES, Fátima. **Do Andar ao Escrever, um Caminho Psicomotor**. Edição MIMIX. Editora Cultural RBL. LTDA. Cajamar/ s/p. 2014.

FONTANA, Cleide Madalena. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Medianeira -2012. Disponível em: <[http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4701/1/MD\\_EDUMTE\\_VII\\_2012\\_03.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4701/1/MD_EDUMTE_VII_2012_03.pdf)> acessado em 13 de jul. 2017.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: psicologia e pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Lei nº 9.394, 1996. **Diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em 24 de ago.2017.

SILVA, Daniel Vieira da. MAX, GuntlerHaetinger. **Ludicidade e psicomotricidade**. IESDE Brasil S.A. 2008. Curitiba.

VIANA, Adalberto Rigueira et al. **Coordenação Psicomotricidade**. 3º edição vol. I, 1981.

## MÉTODO DE ENSINO ATRAVÉS DA INCLUSÃO DIGITAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Valéria de Fatima Vigilato

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo constatar a importância de desenvolver novos métodos dentro do espaço escolar por meio da inclusão tecnológica. Quando olhamos ao nosso redor é visível o quanto o mundo evoluiu e vem evoluindo, como se em um piscar de olhos tudo se torna diferente. Nesse mundo de constante mudança, não se pode deixar de pensar na educação como prioridade para preparar os cidadãos para conseguir acompanhar os avanços tecnológicos. A sociedade presencia significativas mudanças em decorrência das novas tecnologias, que torna necessária a busca cotidiana pela inclusão digital. Este importante recurso foi incorporado pelas escolas brasileiras desde 2007 através do Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), mas que mesmo oficializado não é praticado eficientemente nas escolas públicas brasileiras.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Educação. Métodos. Sociedade. Inclusão Digital.

### 1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo constatar a importância de desenvolver novos métodos de trabalho dentro do espaço escolar, onde sejam incluídas as tecnologias da informação e comunicação. Buscar através de pesquisas formas de inserção nesses espaços educativos a inclusão digital. Através de um olhar reflexivo nesse mundo contemporâneo tecnológico, para transformar o cotidiano em momentos de muito interesse pela busca de conhecimento, unindo a todas as formas e instrumentos oferecidos pelas tecnologias.

Sendo visível o avanço rápido das tecnologias, fazendo com que os profissionais de educação se posicionem mais rapidamente a respeito de seu uso, já que a inclusão digital tem se colocado como um recurso a serviço do sistema educacional e, conseqüentemente, como parte do processo de

ensino e aprendizagem uma vez que faz constantemente a mediação entre indivíduo e conhecimento. Diz Moran (2007, p. 167) que:

[...] Quanto mais avançadas as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. São muitas informações, visões, novidades. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis. (MORAN, 2007, p. 167).

Em plena era da informação se faz imprescindível o aproveitamento dos benefícios propostos pelos avanços demandados, principalmente pela globalização, no sentido de preparar as pessoas para o campo profissional, que exige cada vez mais do indivíduo. Portanto, devemos levar em consideração que a aprendizagem do aluno está absolutamente ligada ao seu desenvolvimento dentro de tudo que o rodeia, dessa forma, neste estudo será realizada uma reflexão sobre a extrema relevância que a inclusão digital tem no desenvolvimento do mesmo.

## **2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. A importância da Inclusão Digital no espaço educativo**

O objetivo da inclusão digital na educação é disponibilizar a toda comunidade escolar além de materiais, conhecimento e incentivo ao uso das tecnologias a favor do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Esse não é um caminho simples a ser trilhado, pois estamos falando de tecnologias onde nem todos os profissionais da educação tem domínio sobre a mesma.

Esse fator sem dúvida passa a ser novo desafio para a formação dos docentes, pois além de ensinar as práticas educativas tem que estar ciente da necessidade de incorporar o mundo digital em sala de aula. Onde os mesmos, tem que estar conscientes que a atualização dos conhecimentos tem que ser constante para acompanhar a evolução que envolve as tecnologias.

E assim, desenvolver métodos de trabalho educacionais que atendam às necessidades e o interesse dos novos alunos. Pois, o trabalho que temos hoje ainda é muito pouco, perto que precisa ser trabalhado nessa área. Fica concentrado apenas no ensino médio, o ensino fundamental pouco se utiliza

desse instrumento em sala de aula, sendo que a necessidade de se incluir nessa faixa etária é a mesma. Como diz Porto:

[...] Apesar de as novas gerações serem criadas em ambientes comunicacionais, interagindo com tecnologias e recursos de várias espécies, em muitas situações escolares o conhecimento lhes chega por meio de discursos vazios de significados, muitos dos quais emitidos pelos professores, livros e meios impressos, organizados racional e linearmente (PORTO, 1998, p.24).

Diante desse aspecto, a grande necessidade de desenvolver métodos que incluam desde os anos iniciais o uso das tecnologias. Não apenas em uma aula por semana de informática, mais dentro dos conteúdos trabalhados em sala. Parece de certa forma, estranho tratar desse assunto, pois estamos falando de crianças em fase de escolaridade muito pequenas, mais se pararmos e fazermos uma observação mais aprofundada vai constatar em primeiro momento que elas apesar da pequena idade e do pouco conhecimento escolar, tem uma habilidade de manusear um aparelho tecnológico, seja um celular ou um computador.

## **2.2. Atuação dos profissionais da educação frente às tecnologias**

Atuar em um mundo desconhecido, parece complicado, é preciso se atentar ao redor em vivemos. Sendo assim, cabe aos profissionais da educação se conscientizar dessa necessidade, e se preparar para buscar novos caminhos, adaptar uma didática que esteja inclusa não somente as necessidades de aprendizagem dos alunos, como também, o interesse do mesmo.

Com essa nova visão, fazer um trabalho de conscientização com os alunos não só com teorias, mas também com conteúdos cheios de significados, imagens reais capazes de surtir efeitos eficazes no processo de ensino-aprendizagem de forma cooperativa e construtiva. Enfim, alfabetizar tecnologicamente nossas crianças, para que consigam se tornar capazes de identificar e compreender o que está a sua volta, como nos diz Pretto (1996):

[...] O analfabeto futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios eletrônicos de comunicação. Isso não significa apenas o aprendizado do alfabeto dessa nova linguagem. É necessário compreender que esse analfabetismo está inserido e é consequência da ausência de uma razão imagética que se constitui

na essência dessa sociedade em transformação (PRETTO, 1996, p.99).

A importância da inclusão digital quanto mais cedo na educação escolar, é algo que vem sendo defendido, como podemos ver já algum tempo. Mas as instituições escolares podemos ver que estão em processo de adaptação e incorporação das novas tecnologias, apesar de terem já há algum tempo dado início a esse procedimento.

Os profissionais da educação têm que estar aptos a fazer uso em sala de aula das novas tecnologias como alternativa de ensino frente a uma sociedade regida por aparelhos eletrônicos. O espaço escolar deve ser um ambiente aberto, voltado para o mundo, de olhos atentos ao que está acontecendo nos meios de comunicação e mostra-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto.

### **2.3. Os direitos ao acesso as tecnologias na educação escolar**

Quando colocamos em pauta esses fatos, muitas vezes parece que é algo para muitos dentro desse processo desnecessário, porém, sabemos que é um direito do aluno, e um dever de o sistema educativo proporcionar métodos de trabalho onde estejam inseridas as tecnologias.

Como podemos observar em vários documentos, fica determinada a incorporação das novas tecnologias nas instituições de ensino, como podemos ver na Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata das questões explícitas sobre tecnologia, como domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (art.35); o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia (art.43); a determinação de uma educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (art.39).

O PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) implantado pelo MEC em nove de abril de 1997, através da Portaria nº 522 (BRASIL, 1997), apesar de ter sido um dos primeiros programas de capacitação e inclusão digital, ainda enfrenta problemas com a contrapartida dos estados e municípios no que concerne à criação e organização dos laboratórios para abrigar as máquinas enviadas pelo Governo Federal. As dificuldades ainda

permanecem com relação à capacitação de profissionais para o uso adequado dos instrumentos tecnológicos que são colocados à disposição dos estados e municípios.

O Gesac, criado anos depois, em 2002, objetiva a capacitação de pessoas e oferece ferramentas tecnológicas capazes de promover a inclusão digital, já que há uma grande necessidade de pessoas capacitadas para o gerenciamento dessas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. Mesmo com os programas citados, dispostos no município pesquisado observa-se ainda a carência de capacitação e uso das tecnologias digitais com finalidades pedagógicas.

Embora todos os profissionais da educação estejam cientes, poucos têm um real interesse em desenvolver atividades incluindo as tecnologias da informação e comunicação no seu cotidiano escolar, mesmo sabendo das necessidades e dos direitos dos alunos amparados em lei e políticas públicas, ainda sim, ignoram e deixam de incluir as TIC nos trabalhos educativos, principalmente quando está no início da escolaridade das crianças. Trabalhando a ludicidade no espaço escola/família através da inclusão digital

Sendo atribuído o trabalho de maneira lúdica, podemos colocar jogos educativos, os mesmos, são considerados de grandes benefícios para desenvolvimento da educação, podem ser utilizados, por exemplo, jogos online, podendo ser instalados jogos educacionais nos equipamentos da escola. Logo, os jogos educacionais possuem com principal objetivo motivar e facilitar a aprendizagem dos alunos de forma dinâmica e interativa. Esse método pode ser utilizado não somente dentro do espaço escolar, mais também com projetos que possam incluir os pais dos alunos, com atividades para fazer em casa. Teixeira e Marcon (2009, p. 42), explicam melhor o significado de Inclusão Digital.

[...] Nesse sentido, eles relatam que: Inclusão digital não significa o simples acesso ao computador ou à internet, tampouco a reprodução de cursos de cunho profissionalizante, mas, sim, na proposta de atividades que considerem os recursos das novas tecnologias como fomentadores de autonomia e protagonismo. Dessa forma, a inclusão digital aponta para uma dimensão que privilegia a forma de acesso, não somente o acesso em si, e que tem como base e finalidade a construção e a vivência de uma cultura de rede como elementos fundamentais para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, (TEIXEIRA e MARCON, 2009, p. 42).

Não podemos ignorar as tecnologias digitais, se os próprios alunos não ignoram e elas estão amplamente acessíveis, por exemplo, hoje em dia é difícil um estudante de ensino fundamental que não possua acesso a internet, então porque não tentar incluí-la em atividades que possa estar desenvolvendo em casa com seus pais ou responsáveis, pois ela oferece muitas possibilidades didáticas.

Devemos incluir e excluir ferramentas na educação, construir uma educação onde os alunos sejam alfabetizados e também letrados, que o mundo escolar esteja atrelado ao mundo de fora. Que o cidadão aprendo através das instituições escolares a ler, escrever, e agregado a esses fatores esteja a compreensão daquilo que o cerca em sua comunidade, ou seja, no mundo. Como fazer isso ser possível, sem a utilização das TIC?

Impossível construir o conhecimento escolar na contemporaneidade deixando de lado as tecnologias. Mas para que a instituição escolar se modifique e incorpore de forma reflexiva as novas tecnologias da comunicação e informação, torna-se indispensável o repensar sobre os métodos de ensino-aprendizagem que permeiam esta instituição, transcendendo a era tecnológica.

### **3. MATERIAIS E MÉTODOS**

A metodologia escolhida para a realização deste trabalho foi através de pesquisa bibliográfica, através da leitura de textos sobre o assunto em site de confiança e leitura de artigos científicos direcionados ao conteúdo desenvolvido neste estudo.

Também foi realizada uma busca por informações, através da coleta de dados dentro das instituições educativas para melhor se inteirar da realidade sobre a utilização da inclusão digital no espaço escolar. Foi realizada através de diálogo com profissionais atuantes nesses espaços e observações nesses ambientes. Assim, pode-se, após coleta de dados se há utilização dessas ferramentas na mediação entre indivíduo e conhecimento.

### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É fundamental que tenhamos compreensão de que na inclusão digital na educação o ensino não deve ocorrer de forma fragmentada, mais sim de maneira que haja uma valorização do ser humano, juntamente com mundo



digitalizado que o cerca. O trabalho com a inclusão digital dentro das escolas contribui de forma significativa para o desenvolvimento globalizado do aluno. Segundo os profissionais atuantes no espaço escolar, ao qual foi observado durante a pesquisa realizada, contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento desse trabalho.

O espaço escolar pesquisado dispõe de equipamentos tecnológicos capazes de favorecer a inclusão digital, embora se tenha quantidade insuficiente para a quantidade de alunos e professores existentes no mesmo. Mesmo assim, não há uso contínuo dessas ferramentas tecnológicas na perspectiva da inclusão digital.

Sendo assim, há a necessidade de um olhar especial dos gestores para o incentivo e disponibilidade dos equipamentos e a capacitação adequada dos profissionais para o uso efetivo e significativo das tecnologias disponíveis para os alunos e para a comunidade em geral.

O aluno terá maior motivação e interesse de estar fazendo e participando da atividade se for da cultura da mesma, facilitando assim, o trabalho dos professores da instituição de ensino. É importante que o professor ajude os alunos a utilizar todas as possibilidades que as atividades relacionadas às tecnologias possibilitam serem desenvolvidas de acordo com cada faixa etária do aluno.

## **CONCLUSÃO**

Ao realizar esse trabalho, pode concluir através das pesquisas realizadas sobre a inclusão digital na educação, o quanto falta para chegar a um nível de acesso e de qualidade nas escolas junto aos profissionais e no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Porém, muito se tem feito, mais é preciso muito empenho por parte de toda comunidade, garantir assim, um espaço de interação maior com as novas tecnologias.

É preciso oportunizar as possibilidades para os alunos, seja eles da educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, ou no ensino médio, pois o aprender deve estar cercado de intenções, motivações e desejos de se comunicar com os meios tecnológicos. A busca pela inserção da inclusão digital nas escolas ainda não tem sido bem definida, já que não

se tem uma finalidade didático- pedagógica clara, contudo, a escola precisa refletir sobre inclusão social e utilizar as tecnologias digitais como forma de propor à sociedade uma diversidade de alternativas que possa torná-la incluída, também socialmente. A ideia principal é que as políticas públicas, as escolas em particular e seus profissionais se conscientizem, incentivem e disponibilizem as tecnologias digitais existentes nos laboratórios de informática das escolas para que os docentes e discentes possam utilizar no seu cotidiano escolar com mais adequação e qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TEZANI, Thaís. **Tecnologias da informação e comunicação no ensino**. São Paulo: Pearson Education, 2017.

TAKAHASHI, T. (Org). **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

**Revista Nova Escola** – Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96. Brasília, 2006. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)  
Acessado em: 08/05/2016.

ZANCHETA JN, Juvenal. **Como usar a internet na sala de aula**. 1.ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

PROINFO INTEGRADO. Hospedado em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13156](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156). Acessado em 05/nov/2011.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. [Livro eletrônico] José Manoel Moran. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. [Livro eletrônico] Vani Moreira Kenski. – Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MATAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. 3. ed. Ver. E atualizada, São Paulo: Saraiva, 2008.

## **PNAIC – ALFABETIZAR: UM DESAFIO ALCANÇADO**

Francismére Rodrigues Depieri Grandis

Juliana De Almeida Machado Cortez

### **RESUMO**

Este artigo trata de esclarecer como realiza o processo de alfabetização com o apoio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compromisso firmado com os municípios que tem por meta assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental durante os anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017, trabalho este realizado também no município de Campos de Júlio - MT a partir do dia 12/03/2013. Assim foram realizados por meio da formação dos professores alfabetizadores no município em questão, com destaque para o ciclo de alfabetização, os direitos de aprendizagem, planejamento das práticas pedagógicas, entre outros.

**Palavras – chave:** Alfabetizar. PNAIC. Idade Certa.

### **1. INTRODUÇÃO**

Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum foi mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi uma ação inédita que contou com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizarem o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos e jogos pedagógicos para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

O **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** foi um compromisso assumido por nosso município para assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino

fundamental durante os anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017, iniciando em Campos de Júlio a partir do dia 12/03/2013.

Tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, buscando contribuir com seu aperfeiçoamento, pois o mesmo foi um conjunto integrado de ações, executadas pelo MEC Ministério de Educação e Cultura.

Dos temas apresentados durante o período de formação dos professores alfabetizadores, em Campos de Júlio – MT, os que tiveram maior enfoque foram: o ciclo de alfabetização, os direitos de aprendizagem, planejamento das práticas pedagógicas, entre outros. O conteúdo da prática docente foi importante para termos uma noção clara sobre quais são nossos compromissos com os alunos, quais são nossos princípios educativos e as estratégias a serem utilizadas para, de modo coerente com tais princípios, garantindo às crianças os direitos de aprendizagem.

## **2. ALFABETIZAR: UM DESAFIO ALCANÇADO**

Não há como definir atividades didáticas ou práticas pedagógicas sem saber o que queremos ensinar e o que pretendemos ensinar. Em outras palavras, para iniciarmos um trabalho pedagógico é relevante que todos envolvidos no processo compartilhem dos mesmos objetivos e os conteúdos apresentados pelo PNAIC que foram novos para todas nós envolvidas, desde para a orientadora de estudo como as professoras alfabetizadoras, tanto pelas tarefas a serem cumpridas a cada unidade estudada e principalmente pelas barreiras que existia na escola em relação ao convívio e disputas profissionais entre as docentes. Sabíamos também que precisaríamos de muito domínio destes conteúdos aprendidos para ensinar e ter o envolvimento de todos nossos alunos durante todo o processo do programa em si.

Para nossa felicidade e realização no decorrer dos anos em que participávamos do PNAIC nossos alunos começaram a ter mais entrosamento uns com os outros, melhorando suas autoestimas e conseqüentemente evoluindo a aprendizagem num todo. Em relação as atividades que tínhamos que realizar sempre nos empenhamos para mostrar a toda comunidade escolar uma superação admirável em nossos planejamentos, na criatividade em elaborar as atividades para nossas aulas, no empenho de estudar as unidades (cadernos) e na participação nos encontros.

Além de tudo isso, aconteceu algo bastante positivo, que nos motivou bastante desde os primeiros encontros, como o desenvolvimento dos nossos próprios conhecimentos na área da alfabetização que era nosso maior

desafio. Ficamos cada vez mais unidas e confiantes em trocar nossas experiências umas com as outras o que se tornou uma maravilhosa conquista a cada encontro nosso e um imenso orgulho começou a encher nossos corações quando vimos nosso trabalho com mais alegria, empenho e dedicação, nos destacávamos entre as demais professoras da instituição tendo maior reconhecimento.

Percebemos que os nossos encontros do Pacto a cada dia traziam, além de conhecimento na área de educação para alfabetizarmos melhor, tínhamos também a superação de barreiras pessoais e alguns traumas, pois as professoras alfabetizadoras uma a uma começavam a expor suas experiências profissionais e as vezes até pessoais e isso nos proporcionava trocas de experiências maravilhosas aumentando assim nossos conhecimentos num geral. Não podemos deixar de citar que através do PNAIC aprendemos o que é uma SEQUÊNCIA DIDÁTICA e a diferenciá-la de um PROJETO DIDÁTICO, percebemos também a importância da realização de uma sequência didática em sala de aula, pois com essa forma de planejar e ensinar diversos conteúdos aos alunos, os mesmos se envolvem mais, participam mais, até os que apresentam muitas dificuldades de aprendizagens ou algum diagnóstico se contagiam com essa forma de aprender e é notável o envolvimento de todos os alunos quando um professor trabalha, ou seja, alfabetiza através de sequências didáticas ou projetos didáticos devido à atração que as atividades bem ordenadas e planejadas trazem para os mesmos.

Trabalhar com sequência didática evidencia e estimula tanto nós professores como nossos alunos a ter criatividade, autonomia, interesse, interação e capacidade de generalização, fazendo com que todos se sintam desafiados a superar obstáculos e esforçando-se para obter resultados satisfatórios e tendo muito aprendizado.

Todas as atividades propostas pelas sequências didáticas tendem por natureza desafiar e encantar os alunos, pois proporcionam inovação e ocasiona movimento, jogos e alegria para o espaço no qual normalmente encontramos apenas o livro, o caderno e o lápis.

Os pontos positivos desse tipo de trabalho realizado por todas as professoras alfabetizadoras participantes do PNAIC em Campos de Júlio -MT mais evidentes foram conseguir trabalhar atividades com os alunos em forma de grupos /equipes e essa parceria entre os eles para realizar essas atividades propostas se tornou maravilhosa. Com isso compreendemos que o trabalho em equipe é fundamental para o desenvolvimento dos mesmos.

Percebe-se também que através das intervenções e dos incentivos por parte dos professores alfabetizadores os alunos conseguem realizar as

atividades mesmo que em um ritmo maior ou menor que o previsto, situações que sem ser com as orientações conforme a sequência didática propõe não acontece.

Desse modo, foi possível notar a satisfação dos educandos e das professoras alfabetizadoras, nas diversas turmas envolvendo atividades como: leitura, operações matemáticas, produção escrita, construção de painéis, jogos, lembranças, entre outros. Assim como na participação, no envolvimento e no desempenho destes em todas as etapas do trabalho realizado durante nossa participação no PNAIC.

Os pontos negativos mais citados pelos professores alfabetizadores foram as dificuldades que alguns alunos demonstraram para aceitar que podem perder em um jogo e não aceitarem bem o fato, pois ainda estão em processo de amadurecimento físico, cognitivo e emocional para assimilar que perdemos e ganhamos, onde a superação e amadurecimento diante desta situação pode depender de nós ou de todo um trabalho em equipe.

O pacto nos trouxe a motivação de envolvermos os alunos no processo de aprendizagem principalmente nas disciplinas de linguagem e matemática. Pois sabemos que a leitura é de suma importância na vida do ser humano e levar para a sala de aula diferentes portadores de texto despertaram nos alunos uma curiosidade única e o imaginário, a arte de ouvir e contar histórias, pois uma história apresentada de forma prazerosa desperta na criança o gosto e o interesse pelos livros e pela leitura.

Desta forma, percebemos que uma única história quando bem contada vem despertar no aluno o imaginário, a criatividade e o interesse pelas letras. Com essa prática constatamos mais uma vez e certificamos de que a literatura, a Contação de história e a presença de portadores de texto na sala de aula contribuem muito para a formação de cidadãos leitores e letrados.

O ser humano que não lê perde oportunidades, torna-se limitado das muitas maravilhas que a leitura proporciona. Formar leitores é formar seres interessantes, seres pensantes e conscientes, a leitura deve ser trabalhada a cada dia; para que o leitor tenha a oportunidade de degustá-la, sentindo sabores e adquirindo saberes. Assim, a presença dos livros de literatura e dos outros diversos portadores de texto na sala de aula transforma a sala em um verdadeiro ambiente alfabetizador, coube cada professora alfabetizadora explorar desse recurso, criar atividades criativas que viessem contribuir na aquisição da aprendizagem dos alunos.

Cada professora criou seu cantinho de leitura o qual o mesmo tinha um acervo próprio e usar o cantinho da leitura nas aulas tornou esse momento de leitura mais prazeroso, inovador e estimulante, deixando os alunos mais

motivados na hora da aprendizagem e de realizar as atividades na sala de aula.

A formação nos despertou para mudanças no sistema de ensino atual e para as várias metodologias de ensinar matemática, podemos dizer que não basta o aluno aprender por aprender e depois esquecer, como vinha acontecendo. Para muitos, o ensino tradicional de matemática, ainda, é aceito, mas nos dias de hoje, não se pode afirmar que a mecanização da matemática é suficiente. Pois, com tanta tecnologia e formas diversas de ensinar, conseguimos fazer nossos alunos se interessar pela matemática.

Trabalhamos com a matemática de maneira divertida e prazerosa, os recursos que usamos durante nossa formação do PNAIC com nossas turmas foram a caixa matemática, onde nela adicionamos recursos para a aprendizagem da matemática e não esquecemos da linguagem, na mesma continha: jogos, material concreto para contagem, livros de história, pois antes de trabalharmos leitura em matemática essa metodologia aprendemos na formação do pacto em linguagem e os alunos adoraram, foi muito gratificante dar aulas em que os educandos estavam sempre motivados e a professora também.

O gosto pela matemática, propicia uma maior interação professor / aluno e promover uma aproximação com eles; faz com que o aluno tenha uma nova visão da matemática através dos jogos. Assim, de forma lúdica, estamos fazendo com que este aluno pense nos conceitos aprendidos na sala de aula, questione a lógica usada para fazer o pensamento, fazendo com que este estudante crie conexões entre as várias áreas da matemática e relacione com seu cotidiano. Os jogos que envolvem matemática são importantes não só para a aprendizagem, mas também para quebrar alguns preconceitos existentes, talvez culturais, sobre a matemática, que muitas vezes é causada por nós professores, família e colegas.

Com os jogos, podemos ensinar matemática e desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Esta experiência serviu para que nós percebêssemos que o desafio como professora alfabetizadora é muito grande, teoria e prática precisam caminhar juntas e ainda pensar que desenvolver atividades sobre o ensino da linguagem e da matemática como das demais disciplinas ensinadas nos 1º, 2º e 3ºanos implicam estabelecer relações entre alguém que ensina e alguém que aprende e o conteúdo a ser estudado.

Nesse sentido, o trabalho com jogos e atividades didáticas diferenciadas no ensino de linguagem e matemática é mais um recurso que nós como professoras alfabetizadoras podemos utilizar na sala de aula. Claro que é

preciso ter perseverança e muita determinação de querer mudança, de tentar o diferente, de oportunizar os alunos uma aprendizagem mais significativa.

Assim sendo, o trabalho das professoras alfabetizadoras depois da participação das mesmas no PNAIC é claramente diferente atualmente, uma vez que as mesmas são mais motivadas, para realizar atividades inovadoras, alfabetizar com o uso dos jogos pedagógicos, fazer intervenções em todo o processo de aprendizagem dos alunos. Em nosso município é evidente a diferença e a dedicação de todos os professores alfabetizadores depois da participação no PNAIC e isso continua estimulando os demais professores da escola a inovar e planejar com mais cuidado e amor para que nossos alunos possam aprender a ler e a escrever na idade certa.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim sendo, o trabalho das professoras alfabetizadoras depois da participação das mesmas no PNAIC é claramente diferente atualmente, uma vez que as mesmas são mais motivadas, para realizar atividades inovadoras, alfabetizar com o uso dos jogos pedagógicos, fazer intervenções em todo o processo de aprendizagem dos alunos. Em nosso município é evidente a diferença e a dedicação de todos os professores alfabetizadores depois da participação no PNAIC e isso continua estimulando os demais professores da escola a inovar e planejar com mais cuidado e amor para que nossos alunos possam aprender a ler e a escrever na idade certa.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: unidade 06. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012.



## A DISLEXIA NA ADOLESCÊNCIA

Odete Aparecida Batista Farias

Eleida Mª da Silva Fronza

### RESUMO

Este presente artigo apresentou uma revisão de literatura sobre a dislexia na adolescência. O objetivo geral foi analisar a importância da detecção precoce da dislexia e apresentar técnicas para melhorar a aprendizagem de adolescentes disléxicos. Concluiu-se que a dislexia pode levar a problemas de aprendizagem, como a leitura que é uma habilidade básica para a maioria das disciplinas escolares, um adolescente que sofre de dislexia está em desvantagem na maioria das aulas, pois possui dificuldades de leitura e escrita, e pode ter problemas para acompanhar o andamento das aulas. Se não for tratada, a dislexia pode levar à baixo-estima, à problemas de comportamento, a ansiedade, a agressão e o afastamento social.

**Palavras-chaves:** Dislexia. Aprendizagem. Adolescência. Dislexia na Adolescência.

### 1 INTRODUÇÃO

A dislexia é uma doença de aprendizagem que se caracteriza pela dificuldade de leitura. Também chamado de desordem específica de leitura, a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem comum em crianças. A dislexia é caracterizada pela dificuldade em aprender a ler apesar de uma compreensão fluente e precisa e de possuir uma inteligência normal. Isso inclui dificuldade com consciência fonológica, velocidade de processamento, codificação ortográfica, memória auditiva de curto prazo, habilidades linguísticas, compreensão verbal e / ou nomeação rápida. A dislexia ocorre em adolescentes com visão e inteligência normais. Às vezes, a dislexia é diagnosticada por anos e não é reconhecida até a idade adulta. Esse estudo buscará analisar como a dislexia pode prejudicar a aprendizagem de alunos na adolescência, chamando atenção para a importância da prevenção.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. Dislexia**

A dislexia é a dificuldade de aprendizagem que afeta a alfabetização. Tem um caráter específico e persistente, ocorre em pessoas que não apresentam qualquer tipo de deficiência física, motora, visual ou qualquer outro tipo de deficiência (ROTTA; PEDROSO, 2007).

Do mesmo modo, as pessoas com dislexia possuem desenvolvimento cognitivo normal. O termo é às vezes aplicado à dificuldade para uma escrita correta, neste caso, o termo médico apropriado é o da desortografia. Em termos mais técnicos, em psicologia e psiquiatria, a dislexia é definida como uma discrepância entre o potencial de aprendizagem e o nível do desempenho de uma pessoa, sem que haja algum tipo de problema, seja sensorial, físico, motor ou deficiência educacional (de acordo com o DSM-IV) (BERGER et al, 2000).

Existem fatores hereditários que predispõem a sofrê-lo. No entanto, outros fatores que podem estar envolvidos durante o transtorno ainda não são claros, como causas genéticas, dificuldades na gravidez ou parto, lesões cerebrais, problemas emocionais, déficits no espaço-tempo ou problemas de orientação sequencial, de percepção visual ou dificuldades adaptativas na escola (SALLES; MAM, 2004).

Estudos neurológicos descobriram diferenças no giroscópio angular; (estrutura cerebral localizada no lobo parietal do hemisfério cerebral esquerdo); entre sujeitos disléxicos e grupos de controle. Estudos similares viram que existe um mau funcionamento desta região cerebral (BERNARDI; STOBBAUS, 2011). Outras teorias médicas menores associam-no ao fato de que o hemisfério cerebral direito, que seria responsável pelo processamento de informações visuais, executa sua tarefa a uma velocidade menor do que o lado esquerdo, responsável pelos processos de linguagem ou que há uma conexão ruim no interhemisférico (CHAPMAN, 2004).

Além disso, no campo da psicolinguística, verificou-se que um dos déficits centrais na dislexia, especialmente em crianças mais jovens, é uma baixa consciência fonológica. A consciência fonológica é o conhecimento que as pessoas têm para dividir a fala e a escrita em estruturas menores e menores. Isto é compatível com os estudos neurológicos acima mencionados, uma vez que os déficits deste tipo foram observados em indivíduos que sofreram uma lesão cerebral na rotação angular (CIASCA; CAPELLINI, 2003).

Alguns autores distinguem entre os conceitos de dislexia adquirida, dislexia evolutiva e atraso da leitura. A dislexia adquirida é aquela que segue uma lesão cerebral específica; Outra distinção muito importante confirmada por Deuschle; Cechella (2009) é uma consequência de um fato conhecido, mas às vezes ignorado: nem todas as pessoas melhoram com o mesmo tratamento (tradicionalmente associado a um déficit fonológico), mesmo dentro de um grupo aparentemente homogêneo de disléxicos (disléxicos evolutivos, por exemplo). Isso ocorre porque a dislexia pode se originar em um déficit fonológico, ou em uma velocidade de processamento lento (estes últimos têm problemas para decodificar muitos tipos de informações, e não apenas texto escrito). Um terceiro tipo seria o "duplo déficit". Estes últimos têm os maiores problemas de leitura, uma vez que combinam os problemas de velocidade fonológica e de processamento. (FISCHER, 2002).

De acordo com o tipo de sintoma predominante temos: (GIACHETI; CAPELLINI, 2000):

1. Dislexia superficial: é aquela em que o sujeito usa predominantemente a via fonológica. O caminho fonológico é aquele que nos permite ler palavras regulares de segmentos menores; (sílabas). No entanto, os sujeitos com este tipo de dislexia terão problemas nas palavras cuja escrita não corresponda diretamente à sua pronúncia (homófonos);

2. Dislexia fonológica: é aquela em que o sujeito usa predominantemente a via visual para ler as palavras. A rota visual é aquela que nos permite ler globalmente (sem dividir a palavra em partes) palavras conhecidas. Isso leva a dificuldades em todas essas palavras que não são conhecidas ou inventadas.

Outros distúrbios em dificuldades de aprendizagem específicas (DEA) associadas a dislexia são (KAMINEN et al, 2003):

- Agrafia: transtorno relacionado à escrita;
- Discalculia: desordem relacionada às habilidades aritméticas;
- Dismapia: dificuldade em ler mapas e encontrar lugares, relacionados à confusão dos pontos cardeais ou à orientação espacial.
- Disperflexia: afasia moderada que abrange um espectro de distúrbios.
- TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.
- ✓ Disgrafia: dificuldade específica para aprender a escrever corretamente.
- Disfasia: falta de coordenação de palavras.

- Dispraxia: falta de coordenação nos movimento
- Distúrbios emocionais e comportamentais.

## **2.2. A dificuldade na leitura dos adolescentes**

O desenvolvimento dessa complexa habilidade requer uma instrução muito sistemática que, no entanto, não garante seu aprendizado correto em todos os casos (KAMINEN et al, 2003). Há estudantes que apresentam dificuldades apesar de receber instruções específicas. Numerosas investigações mostraram que um dos principais déficits apresentados por pessoas com dislexia se concentra em processos de reconhecimento de palavras (MOUSINHO, 2003).

É importante identificar esses alunos o mais rápido possível para avaliar se eles apresentam dificuldades específicas na leitura do aprendizado, isto é, a dislexia. Dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurológica, mas é importante notar que a maioria das pessoas com dislexia têm inteligência média. Também é relevante explicar que a dislexia não é causada por problemas familiares ou absenteísmo escolar, porque os fatores intrínsecos, isto é, neurológicos, têm um papel fundamental aqui (atualmente existem múltiplas linhas de pesquisa que tentam descobrir as causas da dislexia). Infelizmente, a dislexia pode ocorrer de maneiras muito heterogêneas e existem diferentes maneiras de classificar a dislexia, as características que podem causar dislexia se não forem detectadas a tempo elas tendem a se perpetuar durante os anos escolares. Quando a adolescência chega, muitos estudantes disléxicos não diagnosticados têm problemas sérios de aprendizagem (FISCHER, 2000).

## **2.3. A dislexia em adolescentes**

Na adolescência, as demandas acadêmicas estão aumentando, e é por isso que a dislexia em adolescentes leva em muitos casos à falha escolar. Existem muitos estudos que mostram que a dislexia persiste na adolescência e na idade adulta. Os adolescentes com dislexia geralmente experimentam o seguinte: ao pensar em palavras e acessá-las, elas são mais lentas do que os alunos da mesma idade que não têm dislexia (isto é, porque o acesso ao léxico não é tão automatizado); eles continuam a manter os problemas de consciência fonológica das crianças com dislexia, embora tenham mais experiência de leitura; e eles têm um atraso no processamento ortográfico e

semântico, embora esse atraso em particular pareça ser capaz de melhorar com a idade (COPE, 2005).

De fato, em muitas ocasiões, são os professores que detectam uma incompatibilidade entre o resto de seus colegas. Alguns estudos recentes indicam que o ambiente familiar em torno da leitura, possui a disponibilidade de materiais para ler na família ou a atitude dos pais para a leitura, bem como o nível educacional dos pais, não são fatores relacionados à dislexia em adolescentes. Como psicólogos que estão em contato diário com os pais, queríamos enfatizar esse fato, já que essa hipótese era considerada na época e gerava algum estresse em algumas famílias (FISHER, 2002).

Os adolescentes com relações sociais mais pobres tendem a ficar mais deprimidos. Um bom relacionamento com os pais protege do estresse psicológico do diagnóstico. Na verdade, o apoio social, a qualquer idade, é um fator protetor contra o estresse (GIACHETI; CAPELLINI, 2000):.

Os pais tendem a enfrentar o diagnóstico de dislexia em adolescentes de forma ambivalente. Por um lado, eles sofrem níveis moderados de ansiedade; Por outro lado, a resposta a uma preocupação e preocupação que eles há muito tempo finalmente tem um nome e, portanto, um possível tratamento (FISHER, 2002).

Os alunos que têm problemas com a leitura podem enfrentar novos desafios quando chegam ao ensino médio. Os métodos de leitura baseados em pesquisa podem ajudar os adolescentes a ler mais habilmente. Existem estratégias para ensinar habilidades de vocabulário e decodificação de adolescentes (GIACHETI; CAPELLINI, 2000). Um especialista em leitura é a pessoa ideal para ensinar um adolescente que tenha esse problema. Por exemplo, o especialista pode se concentrar em prefixos e sufixos. Então, quando um adolescente encontra uma palavra como a poligamia, ele é ensinado o significado do prefixo de poli. Então ele pode aplicar esse conhecimento para encontrar o significado das palavras que começam com esse prefixo, como o polígono (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Os alunos dislêxicos podem receber ajuda com sua fluência. Os adolescentes com problemas de leitura lêem lentamente. Eles costumam parar de soletrar as palavras foneticamente. Eles usam tanto tempo e energia para decodificar que pode ser difícil para eles entender o significado geral do que estão lendo. Isso pode causar ansiedade. Os professores podem demonstrar fluência lendo em voz alta regularmente. Esta é uma excelente

técnica, mesmo na escola secundária e no ensino médio. É importante que os adolescentes tenham oportunidades frequentes de ler em voz alta na sala de aula (SALLES; MAM, 2004).

Fazer perguntas durante a leitura ajuda os adolescentes a descobrir se compreendem as principais ideias e os conceitos mais importantes. Para ajudar, os professores podem pedir aos adolescentes para parar e escrever um breve resumo do que leram depois de completar um parágrafo. Um dos maiores desafios para os adolescentes que têm problemas para ler é encontrar livros interessantes em seu nível de leitura. Ocasionalmente, um professor pode ler em voz alta um livro que é um pouco mais difícil ajudar os alunos com problemas de leitura a participar do mesmo ensino que seus colegas de classe(FISHER, 2002).

Quando um adolescente não consegue ler um livro que lhe foi atribuído, um programa de computador que converte texto para voz e audiolivros pode ser uma boa alternativa(SALLES; MAM, 2004). Outros pontos a ser observado é que os adolescentes com dificuldades de leitura precisam de uma prática mais intensiva e mais tempo para desenvolver habilidades de leitura. Eles precisam ser submetidos a uma abordagem combinada que inclui decodificação, fluência, vocabulário e compreensão. Por fim, os livros de áudio podem ajudar os adolescentes com dificuldades de leitura(GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

## **2.4. Sintomas**

Os sintomas da dislexia podem ser difíceis de reconhecer antes que seu filho entre na escola, mas algumas pistas iniciais podem indicar um problema. Uma vez que a criança chega à idade escolar, o professor pode ser o primeiro a notar um problema. A condição geralmente se manifesta quando uma criança começa a aprender a ler(GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Antes de o aluno ir à escola, entre os sinais e sintomas de que uma criança pode estar em risco de dislexia são(FISHER, 2002):

Aprendizagem lenta de novas palavras; Dificuldades com as rimas;

Uma vez que o aluno está na escola, os sinais e sintomas da dislexia podem notados(GIACHETI; CAPELLINI, 2000):

- ✓ Leitura a um nível bem abaixo do nível esperado para a idade do seu filho;
- ✓ Problemas ao processar e entender o que ele ou ela ouve;
- ✓ Dificuldade em entender instruções rápidas;
- ✓ Problemas após mais de um comando por vez;
- ✓ Problemas lembrando a ordem das coisas;
- ✓ Dificuldade em ver (e ouvir de tempos em tempos) as semelhanças e diferenças em letras e palavras;
- ✓ Incapacidade de pronunciar a pronúncia de uma palavra desconhecidas;
- ✓ Ao ver letras ou palavras de cabeça para baixo ("b" para "d" ou "serra" para "era", por exemplo) - isso é comum em crianças pequenas, mas pode ser mais pronunciado em crianças com dislexia;
- ✓ Dificuldade de soletração;
  - ✓ Dificuldade em aprender uma língua estrangeira.

Os sintomas de dislexia em adolescentes e adultos são semelhantes aos de crianças. Embora a intervenção precoce seja benéfica para o tratamento da dislexia, nunca é tarde demais para procurar ajuda para a dislexia. Alguns dos sintomas comuns de dislexia em adolescentes e adultos incluem(GIACHETI; CAPELLINI, 2000):

- ✓ Dificuldade em ler;
- ✓ Problemas para entender ou expressões;
- ✓ Ler em voz alta;
- ✓ Dificuldade com gerenciamento de tempo;
- ✓ Dificuldade em resumir uma história;
- ✓ Dificuldade em aprender uma língua estrangeira;
- ✓ Problemas de memorização.

A dislexia é caracterizada por um atraso na idade em que a criança começa a ler. A maioria das crianças está pronta para aprender a ler pelo jardim de infância ou primeiro grau, mas crianças com dislexia muitas vezes não conseguem entender os conceitos básicos de leitura naquele momento. Quando a dislexia não é diagnosticada ou tratada, os problemas de leitura infantil continuam na idade adulta.

## 2.6 Diagnóstico

Não existe uma única prova que possa diagnosticar a dislexia. O médico do seu filho considerará uma série de coisas, tais como: As respostas a uma série de perguntas. Estas provavelmente incluirão questões sobre o desenvolvimento, a educação e o histórico médico. O médico também pode querer saber sobre as condições que correm na família do seu filho e pode perguntar se algum membro da família tem uma deficiência de aprendizagem(SALLES; MAM, 2004). Para detecção da dislexia poderão ser realizados questionários, testes psicológicos e teste de leitura e outras habilidades acadêmicas(SALLES; MAM, 2004).

Na realização de questionários podem ser identificados as habilidades de leitura e linguagem, bem como podem ser medidos capacidades neurológicas como a visão, audição e testes cerebrais. Estes podem ajudar a determinar se algum outro distúrbio pode ser a causa ou a adição à habilidade de leitura(GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Já os testes psicológicos servem para compreender o estado psicológico do aluno. Isso pode ajudar a determinar se os problemas sociais, ansiedade ou depressão podem limitar a capacidade de aprendizagem(SALLES; MAM, 2004). Já os testes de leitura e outras habilidades acadêmicas englobam um conjunto de testes educacionais e esse processo e a qualidade de suas habilidades de leitura devem ser analisadas por um especialista em leitura(SALLES; MAM, 2004).

## 2.7 Tratamento

Não há nenhuma maneira conhecida de corrigir a anormalidade cerebral subjacente que causa dislexia. A dislexia geralmente não é tratada com medicamentos. No entanto, se o aluno tiver outra condição que ocorra juntamente com a dislexia, o transtorno do déficit de atenção, como o (TDAH), poderá haver a prescrição de medicamentos(SALLES; MAM, 2004).

A dislexia é tratada através de educação e intervenção o mais rápido possível, melhor. Testes psicológicos ajudarão os professores a desenvolver um programa de ensino adequado.

Um especialista em leitura se concentrará em ajudar seu filho à(GIACHETI; CAPELLINI, 2000):

- ✓ Aprender a reconhecer os sons mais pequenos que compõem as palavras (fonemas);



- ✓ Compreender que letras e cordas de letras representam esses sons;
- ✓ Compreender o que ele ou ela está lendo;
- ✓ Ler em voz alta;
- ✓ Construir um vocabulário.

Se o aluno tiver uma deficiência severa em leitura, pode ser necessário fazer tutoria com mais frequência e o progresso pode ser lento. Um aluno com dislexia grave pode não ser capaz de ler bem. No entanto, problemas acadêmicos não significam necessariamente que uma pessoa com dislexia não possa ter sucesso. Estudantes com dislexia podem ser muito capazes, com recursos adequados. Muitas pessoas com dislexia são criativas e brilhantes, e podem ser dotadas em matemática, ciência ou artes. Alguns até têm carreiras de escrita bem-sucedidas (GIACHETTI; CAPELLINI, 2000).

As crianças que não recebem ajuda até na adolescência podem ter mais dificuldade em aprender as habilidades necessárias para ler bem. Sem ajuda é muito provável que o aluno nunca seja capaz de recuperar o atraso.

## **CONCLUSÃO**

A dislexia tem sido associada a certos genes que controlam o desenvolvimento do cérebro. Parece ser uma condição hereditária. Esses traços hereditários parecem afetar as partes do cérebro relacionadas à linguagem.

Os fatores de risco para dislexia incluem: História familiar de dislexia e Diferenças individuais nas partes do cérebro que permitem o sujeito a ler. A dislexia pode levar a uma série de problemas, incluindo: Problemas de aprendizagem, como a leitura que é uma habilidade básica para a maioria das disciplinas escolares, um adolescente que sofre de dislexia está em desvantagem na maioria das aulas, pois possui dificuldades de aprendizagem, e pode ter problemas para acompanhar o andamento das aulas. A incapacidade de ler e entender pode impedir que um aluno atingisse seu potencial à medida que se desenvolve cognitivamente. Isso pode ter consequências educacionais, sociais e econômicas de longo prazo. Alunos com dislexia apresentam maior risco de ter desordem de atenção com hiperatividade (TDAH) e vice-versa. O TDAH pode causar dificuldade em manter a atenção, hiperatividade e comportamento impulsivo, o que pode tornar a dislexia mais difícil de tratar.

## REFERÊNCIAS

- BERGER M, YULE W, RUTTER M. Attainment and adjustment in two geographical areas. II – The prevalence of specific reading retardation. **Br J Psychiatry**.2000;126:510-9.
- BERNARDI, J.; STOBBAUS, C. D. Discalculia: conhecer para incluir. In: **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, 2011.
- CHAPMAN N. H., et. al. Linkage analyses of four regions previously implicated in dyslexia: confirmation of a locus on chromosome 15q. **Am. J. Med. Genet B. Neuropsychiatr. Genet.** 004.
- CIASCA S. M.; CAPELLINI S. A. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: Ciasca S. M, (Org.) **Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: **Casa do Psicólogo**; 2003. p. 55-66. 14
- COPE N, et. al. Strong evidence that KIAA0319 on chromosome 6p is a susceptibility gene for developmental dyslexia. **Am. J. Hum. Genet.** 2005.
- DEUSCHLE, P, V.CECHELLA, C. O deficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e intervenção. **Rev CEFAC**, v.11, Supl2, 194-200, 2009.
- FISHER, S. E., et. al. Independent genome-wide scans identify a chromosome 18 quantitative-trait locus influencing dyslexia. **Nat. Genet.** 2002.
- GIACHETI, C. M.; CAPPELINE, S. A. **Distúrbio de aprendizagem: avaliação e programas de remediação**. São Paulo: Fontis, 2000.
- KAMINEN N, et. A genome scan for developmental dyslexia confirms linkage to chromosome 2p11 and suggests a new locus on 7q32. **J. Med. Genet.** 2003.
- MOUSINHO, R. Conhecendo a dislexia, In: **Dificuldades de aprendizagem compreender para melhor educar**. Realizado pela Escola do Professor do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, Sinpro-Rio, nos dias 24 e 25 de outubro de 2003.
- ROTTA, T, N. PEDROSO, S, F. Transtornos da linguagem, in: ROTTA, T, N. OHLWEILER, L, **Transtorno da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ªedição, Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SALLES JF, Parente MAM, Machado SS. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Interações**. 2004; 9(17): 109-32.

## FATORES QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marilene Batista Pires

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo identificar os fatores que influenciam a prática da alimentação saudável na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados foram: pesquisa bibliográfica e de campo, para a observação e entrevista com 30% das crianças e pais atendidos pelo Centro de Educação Infantil Sapezal. (CMEIS), seguida por tabulação e análise dos dados coletados. Os dados mostram que a questão alimentar das crianças está fortemente relacionado com a classe social de cada família. Uma vez que entre as crianças que recusam alimentos oferecidos nas creches, o percentual de famílias pertencentes às classes mais baixas apontadas na pesquisa é mais elevado do que entre as crianças que não recusam esses alimentos. Os estudos evidenciaram que a influencias de fatores ambientais, sociais e culturais são determinantes sobre o crescimento e desenvolvimento da criança, e que a alimentação influencia diretamente na promoção da saúde das crianças. Compreendeu-se neste estudo, que o compromisso de educar em saúde cabe a todos: família, escola, comunidade e serviço de saúde.

**Palavras-chave:** Educação alimentar, Saúde, Crescimento, Desenvolvimento, Classe Social.

### 1. INTRODUÇÃO

A saúde é um direito de todos garantido pela Constituição, e é um dever do Estado oferecê-la a todos os cidadãos. Sabemos que os primeiros anos de vida é o período de maior velocidade no processo de desenvolvimento da criança, período este onde elas estão mais vulneráveis às condições ambientais que podem causar distúrbios de crescimento.

Os indivíduos nascem com um potencial genético de crescimento que poderá ou não ser atingido dependendo das condições de vida a que esteja submetido desde a concepção até a idade adulta. O atraso do crescimento

ocorre como consequência de fatores intrínsecos e extrínsecos. Nesse sentido, garantir uma prática de alimentação saudável à criança na educação infantil é fundamental. Dessa forma, esta pesquisa estrutura-se em quatro capítulos correspondentes. O primeiro capítulo trás uma discussão teórica sobre conceitos de saúde e alimentação saudável nas escolas, ressaltando o atual conceito de saúde, elaborado durante a VIII Conferência Nacional de Saúde, que a como resultante das condições de vida da população.

A escola é um espaço significativo e privilegiado que de uma maneira direta influencia na saúde da criança, promovendo assim, o hábito de estilo de vida entre eles o da alimentação. O segundo capítulo faz uma abordagem sobre o papel da Instituição de Educação Infantil na educação nutricional, pelo fato de se entender que a responsabilidade pela alimentação das crianças e a promoção de bons hábitos alimentares não são somente dos pais, mas sim de toda sociedade e bem como, as escolas.

Para que a ação educativa alimentar se concretize nas IEIS, os profissionais envolvidos na alimentação da criança devem conscientizar-se de que a alimentação se constitui em um ato pedagógico que envolve uma parceria entre instituição e família. Apresenta um breve relato sobre as observações feitas na rotina alimentar do CMEIS, juntamente com a sistematização e análise dos dados coletados em campo com o intuito de identificar os fatores que influenciam a prática de alimentação saudável na educação infantil. Por fim, nas considerações finais é feito alguns apontamentos sobre os resultados alcançados na pesquisa.

## **2. SAÚDE E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA**

Quando falamos em saúde, logo pensamos que ter saúde significa estar livre de doenças e não precisar de atendimento médico. No entanto o conceito de saúde é muito mais amplo e abrangente, de acordo com Passos (2007), no ano de 1948, a Organização Mundial da Saúde – OMS, conceituou a Saúde como sendo o “completo bem – estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças”. Porém esse conceito, embora à época representasse um avanço conceitual por considerar os aspectos mental e social, não condiz com a realidade atual, sendo considerado como uma utopia.

Portanto Passos (2007) ressalta que o conceito de saúde mais utilizado atualmente, foi elaborado durante a VIII Conferência Nacional de Saúde, que considera a saúde como o conjunto das condições de vida da população:

[...] Em sentido mais abrangente, a SAÚDE é o resultado das condições de alimentação, habitação, EDUCAÇÃO, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (PASSOS, 2007, p.15).

A saúde é um direito de todos, garantido pela Constituição, e é um dever do Estado oferecê-la a todos os cidadãos. No entanto, muitas vezes esse direito é negado ou violado. Pois, de acordo com Passos (2007), “grande parte da população sabe o que fazer para ter saúde, mas nem sempre tem acesso a condições que a proporcione” (p.19).

O acesso à saúde está completamente ligado com a promoção do crescimento e do desenvolvimento integral da criança, pois, de acordo com o Caderno de Atenção Básica – Saúde da Criança – nº 11:

[...] pode-se dizer que o crescimento sofre influência de fatores intrínsecos (genéticos, metabólicos e malformações, muitas vezes correlacionadas, ou, seja, podem ser geneticamente determinadas) e de fatores extrínsecos, dentre os quais destacam-se a alimentação, a saúde, a higiene, a habitação e os cuidados gerais com a criança (Ref. 31).

O mesmo caderno, ainda ressalta os períodos em que cada um desses fatores irá ter uma maior influência sobre o desenvolvimento da criança:

[...] Nas crianças menores de cinco anos, a influência dos fatores ambientais é muito mais importante que os fatores genéticos para expressão de seu potencial de crescimento. Os fatores genéticos apresentam a sua influência marcada na criança maior, no adolescente e no jovem (Ref. 17).

Os cinco primeiros anos de vida é o período de maior velocidade no processo de desenvolvimento da criança, e também o período onde elas estão mais vulneráveis as condições ambientais que podem causar distúrbios de crescimento. Sendo assim, cabe a família, a escola e a sociedade a responsabilidade de proporcionar a criança condições adequadas para o seu desenvolvimento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as creches e pré-escolas são locais que tem por finalidade principal a promoção do crescimento e do desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Segundo o Caderno de Atenção Básica – Saúde da Criança nº 11 o desenvolvimento humano pode ser entendido ou definido de várias formas,

dependendo do referencial teórico que se queira abordar, apontando os seguintes conceitos e definições:

[...] Crescimento significa aumento físico do corpo, como um todo ou em suas partes, e pode ser medido em termos de centímetros ou de gramas. Traduz aumento de tamanho das células – hipertrofia – ou de seu número – hiperfalia (Ref. 7). [...] Maturação é a organização progressiva das estruturas morfológicas, já que, como o crescimento, seu potencial está geneticamente determinado. A maturação neurológica engloba os processos de crescimento, diferenciação celular, mielinização e o aperfeiçoamento dos sistemas que conduzem a coordenações mais complexas (Ref. 2). [...] Desenvolvimento é um conceito amplo que se refere a uma transformação complexa, contínua, dinâmica e progressiva, que inclui, além do crescimento, a maturação, a aprendizagem e os aspectos psíquicos e sociais (Ref. 2). [...] Desenvolvimento psicossocial é o processo de humanização que inter-relaciona aspectos biológicos, psíquicos, cognitivos, ambientais, socioeconômicos e culturais, mediante o qual a criança vai adquirindo maior capacidade para mover-se, coordenar, sentir, pensar e interagir com os outros e o meio que a rodeia; em síntese, é o que lhe permitirá incorporar-se, de forma ativa e transformadora, à sociedade em que vive (Ref.2).

Com relação à criança, a sequência do desenvolvimento pode ser identificada em termos gerais através dos marcos tradicionais. Essas referências constituem uma abordagem sistemática para a observação da criança no tempo, e se dividem em quatro indicadores: Maturativo, Psicomotor, Social e Psíquico. Em vista disso, Kurek e Butzke (2006), nos mostram que a escola é um espaço significativo e privilegiado que de uma maneira direta influencia na saúde da criança, promovendo assim, hábito de estilo de vida, entre eles o da alimentação que está relacionada ao desenvolvimento e bem estar da criança. Para uma alimentação escolar saudável é essencial que a criança possua acesso a produtos saudáveis, com cuidados na preparação dos alimentos tanto do ponto de vista nutricional como das condições de higiene.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil recomenda às Instituições de Educação Infantil que possibilitem às crianças acesso e conhecimento sobre os diversos alimentos, para maior familiaridade e aceitação. Quanto aos locais que servem as refeições, recomenda que sejam ambientes limpos confortáveis e tranquilos, que permita conversa e a interação entre diferentes grupos, possibilitando às crianças sentar com quem quiserem durante as refeições. Ainda de acordo com o Referencial a alimentação não é somente o ato de comer, mas envolve elementos

cognitivos, sociais e afetivos. Deste modo, as equipes que trabalham nas IEs precisam estar capacitadas para lidar com a alimentação em um sentido amplo, o que inclui não somente preparar o cardápio e zelar pelas condições de higiene, mas também criar momentos de aprendizagem para as crianças. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou assegurado o direito a alimentação escolar a todos os alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos: Federal, Estaduais e Municipais.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) já existia desde 1955 e tem por finalidade atender 15% das necessidades nutricionais diárias das crianças em fase pré-escolar e escolar oferecendo o necessário para saciar a fome por algumas horas no período de permanência na escola. Muito além, de somente matar a fome, a alimentação escolar deve ser vista como um ato educativo que não tem sido devidamente valorizado. Podendo sim ser utilizada como um caminho para discussões de temas como: saúde, alimentação, nutrição, agricultura e meio ambiente, como nos mostra os temas transversais. Passos (2007), afirma que não cabe a programas de suplementação alimentar, a responsabilidade de erradicar a desnutrição, tampouco resolver o problema da evasão escolar, mas sim, serve como espaço para que os potenciais educativos sejam explorados, já que:

[...] O que a criança aprende na escola, costuma ser lembrado a vida inteira e pode atingir a família e a comunidade graças à sua ação multiplicadora. A criança se transforma, então, em educadora de seus pais (apud FONSECA, 1994, p.57).

Sendo assim, a escola representa um ambiente favorável e privilegiado para o estímulo à formação de hábitos saudáveis ou correção de desvios no que diz respeito à alimentação.

## **2.1. O papel da instituição infantil na educação nutricional**

Toda criança já nasce com um potencial genético, previamente estabelecido, que poderá ou não ser alcançado, dependendo das condições alimentares, ambientais e socioculturais do meio no qual essa criança irá se desenvolver. De acordo com Passos (2007):

[...] Para que o processo de desenvolvimento físico e psicossocial da criança ocorram de maneira satisfatória, é necessário garantir uma alimentação balanceada, ou seja, com alimentos que supram suas

necessidades de nutrientes básicos (carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas, minerais e água) (PASSOS, 2007, p.69).

No entanto, boa parte da população possui dificuldades de praticar uma alimentação saudável e balanceada, devido a vários fatores, dentre os quais, Romani e Lira (2004), em um artigo denominado de Fatores Determinantes do Crescimento Infantil, destacam os seguintes: renda familiar, educação, tipo de moradia, saneamento, acesso aos serviços de saúde, bens de consumo, entre outros. Os autores reforçam também a importância da escolaridade materna, que influenciará tanto nos cuidados com a higiene e a alimentação da criança, quanto na aquisição de um bom emprego por parte da mãe, o que contribuirá para uma melhora na condição financeira da família.

Sendo assim, vale destacar que a responsabilidade pela alimentação das crianças e a promoção de bons hábitos alimentares não são de responsabilidades exclusiva dos pais, mas sim de toda a sociedade, e principalmente das escolas, como destacam Kurek e Butzke (2006):

[...] A Alimentação Escolar é um direito previsto pela Constituição Federal, conquistada pelos alunos brasileiros que frequentam a educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conforme orientações específicas do Governo Federal, a alimentação escolar é uma suplementação alimentar fornecida às crianças matriculadas em escolas oficiais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, durante o período de aula. É regulamentada por Lei Federal, devendo suprir, no mínimo 15% das necessidades calóricas diárias das crianças (KUREK E BUTZKE, 2006, apud WEIS; CHAIM; BELIK, 2005).

Passos (2007), também se refere ao papel das Instituições de Educação Infantil (IEIs) na formação de bons hábitos alimentares, ressaltando que:

[...] As IEIs tem, nesse sentido, importante contribuição a dar, não só ao fornecer uma alimentação equilibrada que atenda as necessidades nutricionais das crianças sob sua responsabilidade, mas também no sentido de educá-las para que, conhecendo a importância de uma boa alimentação para sua saúde, adquiram hábitos alimentares saudáveis desde a infância (PASSOS, 2007, p.70).

Kurek e Butzke (2006) ressaltam, ainda, que uma boa alimentação escolar, além de contribuir para a formação de bons hábitos alimentares por parte da criança, estendendo-se aos seus familiares; auxilia no desenvolvimento do potencial de aprendizagem da criança, contribuindo para que haja bons níveis educacionais.



Dessa forma, fica evidente, que a formação de bons hábitos alimentares deve iniciar-se na infância, mais precisamente desde a primeira alimentação que a criança recebe, que deverá ser o leite materno, pois, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde, “o leite materno é o melhor e o mais completo alimento para o bebê”. Até os seis meses de vida a criança deve ser alimentada exclusivamente pelo leite materno, a partir dos seis meses a criança deverá receber uma alimentação complementar, no entanto a amamentação deverá prosseguir até os dois anos, ou mais.

Tendo conhecimento da importância do aleitamento materno e do direito da mãe trabalhadora, de ter duas pausas de 30 minutos durante o turno de 8 horas de trabalho para amamentar seu filho, cabe as IEs incentivar e auxiliar as mães nesse processo, acolhendo-as e propiciando local adequado para que elas possam amamentar seu bebês. Após os seis meses inicia-se a alimentação complementar da criança, devendo ser oferecidos a ela alimentos nutritivos e variados, pois, segundo Passos (2007): “A variedade é fator importante para evitar a monotonia alimentar, responsável em muitos casos pela falta de apetite (inapetência ou anorexia) na infância”.

Passos (2007) destaca ainda que o fornecimento de uma alimentação saudável por parte das IEs visa, além de promover o desenvolvimento físico e psíquico harmonioso, proporcionando o aprendizado de bons hábitos alimentares, A partir dos dois anos de idade a criança passa a manifestar o desejo de alimentar-se sozinha, e esse ato deve ser incentivado tanto pelos pais como pelos educadores, pois essa prática se faz necessária para o desenvolvimento psicomotor e para aquisição de autonomia por parte da criança.

A partir dos 3 anos diminui o ritmo de crescimento da criança, ela passa a se envolver mais com as brincadeiras o que acaba por acarretar em uma perda significativa do apetite por parte da criança. É nesse momento que o educador, juntamente com a Instituição de Educação Infantil e os pais, deve unir-se em busca de encontrar soluções criativas que possam estimular a criança a interessar-se pelo alimento. Como as crianças nessa faixa etária vivem no mundo do faz de contas, cabe aos pais e professores utilizarem-se de situações lúdicas e imaginárias no ato da alimentação. Passos (2007) sugere que devemos, por exemplo, convencer a criança de que os papéis lúdicos assumidos durante os jogos ou brincadeiras sejam eles os super-

heróis dos meninos ou as princesas das meninas, são fortes e belos porque se alimentam bem (apud CTENAS, 2003).

Vale destacar que quanto mais colorida, mais nutritiva, e melhor para a criança se torna a refeição. Sendo assim faz-se necessário a utilização da criatividade na hora de preparar os pratos para as crianças, enfeitando-os e colorindo-os com os alimentos, também é importante lembrar que devem ser servidas pequenas porções às crianças, que podem ser repetidas se acaso a criança desejar. Para que a Educação Nutricional seja posta em prática nas escolas há a necessidade de capacitar os professores e demais profissionais envolvidos com a alimentação da criança, para que esses estejam aptos a promovê-la. De acordo com Passos (2007):

[...] o período dedicado às refeições precisa ser percebido pelo educados como momento pedagógico, propício para o desenvolvimento de atividades educativas que levem a criança a adquirir atitudes positivas diante dos alimentos e dos comportamentos socialmente aceitos e esperados à mesa. São ocasiões em que se pode conversar, compartilhar, aprender limites... (FERREIRA et al., 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais apontam a Saúde e a Alimentação como temas transversais, que devem ser trabalhados de forma intersetorial, interprofissional e interdisciplinar, fazendo com que haja uma integração entre a escola, os pais, sociedade e os profissionais de saúde na abordagem desses temas.

Os professores devem trabalhar com os seus alunos a importância dos alimentos, as vitaminas que eles contêm e os benefícios que eles trazem a nossa saúde. De acordo com Passos (2007):

[...] As várias atividades artísticas também podem ser utilizadas para trabalhar o valor nutricional dos alimentos, principalmente daqueles identificados pelos (as) educadores (as) como os menos aceitos pelas crianças da instituição (em geral, frutas, verduras e legumes). As histórias infantis, contadas ou dramatizadas, utilizando-se teatro de bonecos, fantoches, músicas, complementadas com artes plásticas (desenho, colagem, pintura) são sempre bem recebidos pelas crianças (FERREIRA et al, 2004).

Kurek e Butzke (2006) destacam que:

[...] A partir do momento em que os alunos aprendem o valor nutricional dos alimentos, por meio de experiências concretas, ficará

mais fácil para modificarem seus hábitos alimentares ainda durante o período escolar.

Por isso o cultivo de hortas nas escolas é uma ação que vem a contribuir nesse sentido, pois as crianças participam de todo o processo de cultivo dos legumes e hortaliças cultivados na horta e podem degustá-los em sua forma mais natural e saudável. Passos (2007) ressalta que:

[...] Outra ação interessante que pode ser desenvolvida pelo professor é a realização de visitas em locais de produção como granjas, açougues, feira, sacolão, peixaria, supermercado, também despertam os interesses da criança por novos alimentos e sua origem (FERREIRA et al., 2004).

Além de todas essas ações é importante que a instituição disponha de um local adequado, amplo e acolhedor para que a criança faça a sua refeição, um som ambiente com músicas lentas e suaves também auxilia a propiciar um ambiente adequado a uma boa alimentação. Tendo em vista que a escola é um local político privilegiado para a construção de cidadania e que o professor influencia diretamente na formação de seus alunos, cabe a eles o papel de cultivar e propagar o cultivo de bons hábitos alimentares pelas crianças, estendendo-os a toda a sua família e demais membros da sociedade.

## **2.2 O que os pais podem fazer para promover uma alimentação saudável**

Alimentar uma criança exige paciência e atenção, cabe aos pais a difícil tarefa de conduzir a alimentação de seus filhos, garantindo a correta nutrição e ajudá-los a criar um sentimento de prazer ao se alimentar. É muito importante saber dosar a quantidade de permissões e restrições no ato de se alimentar. O relacionamento da mãe e dos filhos está intimamente ligado à alimentação, iniciando-se com o aleitamento materno. A promoção de uma alimentação saudável tem início com o estímulo do aleitamento materno, que evita obesidade, desnutrição e várias patologias, com reflexos nos índices de mortalidade infantil. Dessa forma, Passos (2007), assim se expressa:

A mãe que amamenta seu bebê oferece a ele a oportunidade de viver a experiência do apaziguamento, da continência para suas aflições, da satisfação das necessidades, do acalanto... de encanto... (PASSOS, 2007, apud, ASSIS, 2004 p. 64).

A recomendação da Organização Mundial a Saúde, apoiada pelo Ministério da Saúde é garantir o aleitamento materno até os 6 (seis) meses de vida, sendo que o aleitamento materno parcial deve prosseguir até os 2 (dois) anos de vida. Após o sexto mês, recomenda-se a introdução de alimentos complementares de forma lenta e gradativa, pois a introdução de alimentos complementares antes desse período pode ser prejudicial à saúde da criança.

Muito além de somente garantir a correta nutrição da criança, o leite materno satisfaz as necessidades de natureza psicológica, este contato da mãe com o bebê, oportuniza experiências essenciais para a sobrevivência física e psicológica, pois alivia as angústias do bebê e transmite segurança tanto para o bebê quanto para a mãe. Tornando-se assim, íntimos um ao outro, iniciando sentimentos que influenciarão no comportamento da criança. Passos (2007) destaca que é muito importante incentivar a prática do aleitamento materno, uma vez que o leite materno é composto de fatores que dão imunidade, já que o recém-nascido não consegue produzir seus próprios anticorpos:

[...] A riqueza desse alimento não cessa por aí. Ele é o único alimento, que se conhece na natureza, dotado de fatores imunológicos (anticorpos) que conferem proteção contra uma série de infecções e uma composição química que impede o aparecimento de alergias e previnem doenças crônicas, como diabetes, melito e hipertensão na vida adulta (apud, CALVANO, 2002, p.71).

A primeira vacina que o recém-nascido recebe, é o colostro, pois este contém inúmeros fatores, que estimula o desenvolvimento e maturação do sistema imunológico da criança. Além dos aspectos afetivos e nutricionais, o exercício muscular durante a sucção no seio favorece a respiração nasal e o vedamento labial.

Investir seriamente na proteção, promoção e apoio do aleitamento materno, assegura os direitos da criança prevista na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, evitando assim, o desmame precoce, uma vez que, as consequências, do desmame precoce são extremamente negativas em relação à saúde da criança. Felizmente, temos hoje em nosso país, leis, resoluções e outros instrumentos legais que amparam a prática do aleitamento materno. E assim, a cada dia mais mulheres tomarão uma decisão informada que lhes garanta exercer com

amor e prazer o direito tão singelo e significativo para a preservação e qualidade da vida humana que é o ato de amamentar.

Embora o leite materno seja o alimento ideal e superior a qualquer outro, para a criança, em alguns casos, devido a determinadas patologias materna a amamentação não pode ser oferecida ao bebê. Como por exemplo, mães com AIDS ou que usam de medicamentos ou tratamento de quimioterapia, ou até mesmo doença da criança (galactosemia - açúcar no leite). Nesses casos mesmo que a mãe queira amamentar seu filho, é obrigada a recorrer ao aleitamento artificial. Para isso é preciso que médicos, e outros profissionais envolvidos no pré- natal, orientem as mães sobre a possibilidade da introdução precoce da alimentação artificial, quando necessário. Não adianta fechar os olhos para uma situação que é real: muitas crianças infelizmente, não são amamentadas no peito.

A amamentação artificial praticada de forma correta também pode trazer aconchego à criança. Para suprir a necessidade emocional do bebê, é importante que o momento da amamentação seja tranquilo, especial e carinhoso. A mãe não deve ter pressa neste momento único e maravilhoso. A criança deve ser amamentada sentada no colo, em posição ereta e nunca no berço ou em uma pilha de travesseiros. Além disso, o bico da mamadeira deve assemelhar-se ao máximo com o bico do seio materno, fazendo com que a criança faça uma força de sucção semelhante àquele que ela faria no peito da mãe.

A alimentação complementar é definida como alimentação no período em que outros alimentos líquidos são oferecidos à criança, em adição do leite materno. A partir dos 6 (seis) meses, apesar de o leite materno continuar sendo importante é necessário introduzir alimentos complementares, pois as necessidades nutricionais da criança não podem ser apenas supridas com leite materno. A introdução de novos alimentos deve ser lenta e gradativa, para que possa observar a aceitação e a tolerância da criança e, para que esta se acostume com os sabores e consistência dos alimentos. De acordo com Passos (2007) os pais devem estar atentos para oferecer uma alimentação adequada para suprir as necessidades da criança neste período, pois:

[...] Essa nova fase da vida da criança é muito importante para o estabelecimento de bons hábitos alimentares. Por isso, é preciso ter alguns cuidados para a descoberta de novas sensações proporcionadas pelos sabores, texturas e consistência possam levar

uma sensação saudável com os alimentos para o resto da vida (apud EUCLYDES, 2005, p. 79).

É importante que a família tenha o hábito de comer todos os alimentos considerados saudáveis, para que, a criança seja encorajada a consumir também. Vale a pena ressaltar que falar em alimentação saudável é complicado devido aos baixos níveis de renda familiar.

Preparar os alimentos com higiene necessária às vezes torna-se impossível, as condições precárias de habitação e saneamento básico das crianças oriundas de famílias de baixa renda, que sofrem danos sobre a saúde, já no ventre da mãe. Não é fácil fazer com que uma criança coma algo que ela não goste. É comum ver a criança preferir um salgadinho, lanche ou bolacha a uma verdura, legume ou fruta, mas o fato é que ela precisa desses alimentos e, de alguma forma, ela terá que comê-los. Os pais podem fazer a diferença, e virar esse quadro de rejeição em relação aos alimentos. As crianças se encantam com cores, então um prato colorido pode ser uma opção, sempre que puderem, os pais precisam chamar a criança para ajudar na preparação das refeições, pois ela ficará entusiasmada para comer o que preparou.

Os pais devem insistir na tentativa de fazer os filhos comerem alimentos saudáveis. Mas é importante que os pais deem o exemplo e também adote uma dieta com alimentos saudáveis para poder cobrar essa atitude dos seus filhos. Além disso, a infância é o momento ideal para a aprendizagem de bons hábitos (não só alimentares, mas de toda espécie). Como é o momento no qual a criança está conhecendo o mundo em sua volta e criando sua personalidade, é a oportunidade ideal para ensiná-los a ter bons hábitos, pois serão aprendidos naturalmente. Todos os aspectos que envolvem a nutrição e saúde infantil são diretamente influenciados pelo ambiente que a criança encontra na gestação e ao longo de sua vida, assim como pelas fases de seu desenvolvimento fisiológico.

Dessa forma é de extrema importância abordar os fatores determinantes do crescimento infantil. A esse respeito Romani e Lira (2004), afirmam que a renda familiar per capita, a classe social, a escolaridade dos pais, condições de habitação e o saneamento são fatores que associam significativamente com o risco de retardo de crescimento. Guimarães (1999), em um estudo de caso, visando identificar os efeitos dos fatores vinculados à baixa estatura de 1201 alunos da pré-escola no interior de São Paulo, em relação altura/idade, deixa claro, a associação entre alguns fatores socioeconômicos (escolaridade

da mãe, renda per capita familiar e equipamentos domésticos) e o desenvolvimento da criança.

Embora, acabar com os problemas nutricionais seja um desafio que depende de uma melhor distribuição de renda, num espaço onde pessoas de diferentes realidades estabeleçam uma convivência diária, pode-se estimular, criar uma consciência necessária à formação de hábitos mais saudáveis de alimentação. Para isso é necessário levar em conta a realidade de cada comunidade, perceber a realidade brasileira e, a partir daí, envolver a família num processo de educação alimentar, já que os adultos servem de modelo para as crianças. Possibilitando assim, a todos uma alimentação saudável.

Portanto, reafirmando a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ressaltamos que a alimentação nos IEIS envolve uma parceria com familiares. Pois, a alimentação da criança não deve ser trabalhada apenas dentro da IEI, deve sim por sua vez, haver um trabalho conjunto entre as Instituições e as famílias. É preciso lembrar que com um trabalho conjunto, reduz a ansiedade e atitudes errôneas no âmbito familiar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante seu processo de desenvolvimento a criança sofre influencia de fatores intrínsecos (genéticos, metabólicos e malformação) e extrínsecos, dentre os quais se destacam a alimentação, a saúde, a higiene, a habitação e os cuidados gerais com a criança. No entanto durante os cinco primeiros anos de vida, período em que o desenvolvimento se processa em um ritmo mais acelerado, os fatores extrínsecos são determinantes e mais influentes nesse processo.

Toda criança já nasce com um potencial genético, previamente estabelecido, que poderá ou não ser alcançado, dependendo das condições alimentares, ambientais e socioculturais do meio no qual esta criança irá se desenvolver. Nesse sentido, as Instituições de Educação Infantil (IEI), juntamente com a família, possuem um papel fundamental nesse processo, buscando oferecer condições ideais para o desenvolvimento desse potencial.

A alimentação é um dos fatores de maior influencia na promoção da saúde e desenvolvimento das crianças, no entanto, boa parte da população possui dificuldades de praticar uma alimentação saudável e balanceada, devido a

vários fatores, dentre os quais se destacam: renda familiar, educação, tipo de moradia, saneamento, acesso aos serviços de saúde, bens de consumo e a escolaridade materna, que influenciará tanto nos cuidados com a higiene e a alimentação, quanto na aquisição de um bom emprego por parte da mãe, o que contribuirá para uma melhora na condição financeira da família.

Portanto, tendo a escola, a família e a sociedade em geral, o importante papel de criar condições para propiciar o desenvolvimento integral da criança, ambos devem conscientizar-se e unir-se na busca de ações e soluções que visem amenizar ou até mesmo eliminar esses fatores que influenciam negativamente a prática com alimentação saudável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Secretaria de Políticas de Saúde**. Departamento de Ação Básica. Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil/ Ministério da Saúde. ed. MS: Brasília; 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998, vol. 2.

BUTZKE, Claracy Maria Ferrari, KUREK, Marlene, **Alimentação Escolar Saudável para Educandos da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Revista de Divulgação. Vol.3 – n.9, Julho-dezembro, 2006.

LIRA, Pedro Israel Cabral, ROMANI, Sylvia de Azevedo Mello. **Fatores Determinante do Crescimento Infantil**. Revista Brasil. Saúde Materno Infantil, janeiro/ março. Recife, 2004.

PASSOS, Maria Cristina. Saúde, **Alimentação e Nutrição: fascículo 1**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

PASSOS, Maria Cristina. **Saúde, Alimentação e Nutrição: fascículo 2**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.



