

Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

**Teoria e prática em
educação, ciência
e tecnologia**

DIÁLOGO
EDITORIAL

INTERDISCIPLINARES

3

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 6:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2023

Diálogos interdisciplinares 6: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2023, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5207498

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 6: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Ivana
Esteves Passos de Oliveira, Luana Frigulha Guisso. -

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2023. -

375 p. : il. color. ; 24 cm.

ISBN 978-65-6013-005-0

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.
II. Guisso, Luana Frigulha.

CDD – 370

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Apresentação

A sexta edição do e-book Diálogos interdisciplinares 6: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia chega com uma proposta de pensar a educação de forma disruptiva em diversos contextos. A premissa é propor uma revisão sobre as ações do cotidiano educacional e do chão de escola.

Mais uma vez, o que se apresenta é a busca de discentes e docentes, estes na posição de orientadores, portanto provocando e propondo, por meio de indagações, abalar as certezas de seus mestrandos, promovendo inquietações e, assim, retirando-os do estado de acomodação. A ideia é impelir o desbravar das fronteiras e levá-los a ultrapassá-las, rompendo e, até mesmo, propondo-lhes quebrar paradigmas, que é para o que serve a produção de novos conhecimentos.

As pesquisas desenvolvidas pelos alunos e professores do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), que integram esta edição, trazem uma coletânea de artigos que transitam pelo lúdico, pela musicalização, pelo processo de alfabetização, pela literatura, pela educação especial, entre outros assuntos que fazem parte do nosso cotidiano enquanto pesquisadores, professores e orientadores desses alunos que nos alegram em poder compartilhar toda a sua conquista ao longo do processo de pesquisa.

Sabemos que, muitas vezes, este processo é árduo e cansativo, mas, não nos deixamos abater e, com muito esforço, incentivo e garra, apresentamos como um produto, mais um e-book, que traduz a fabricação de conhecimentos, fruto da coragem dos pesquisadores, nutridos da obsessão em oferecerem novos olhares e propostas para suscitar o debate acerca de temas latentes. E como de costume, convidamos a todos os amantes de uma boa leitura, aliada a uma bela pesquisa educacional, a viajar neste momento de leitura.

Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Sumário

O ENSINO DAS SÍLABAS COMPLEXAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	09
Alicia Real Tuão e Mariluz Sartori Deorce	
MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES LÚDICAS, TECNOLÓGICAS E SOCIALIZAÇÃO	27
Anderson da Silva Sampaio, Poliana da Silva Ribeiro, Diego Antônio de Souza Pereira e Simone Fernandes de França	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA	44
Andréa dos Santos Guimarães e Marcus Antonius da Costa Nunes	
CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NA COMPREENSÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
Andressa da Silva Santiago e Mariluz Sartori Deorce	
TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: CAUSAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	86
Camila Machado de Oliveira e Vivian Miranda Lago	
A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	105
Diego Antônio de Souza Pereira, Larissa Valfré Baiôcco, Luana Alvarenga Resende e Raíssa Rangel Lorencini	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR ...	118
Fernanda Luciano Fernandes, Lidiane Sabrina Viana Torres, Diego Antonio de Souza Pereira, Ana Elena dos Santos Baiense e Mariana Paganott Rodrigues de Souza	

A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL	136
Flora Karoline Galito Gonçalves Santos e Edmar Reis Thiengo	
GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY- ES	148
Genivaldo dos Santos e Douglas Cerqueira Gonçalves	
O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES	166
Gessiedna Pereira de Souza Silva, Patrícia Peçanha Roza Luns e Simone Fernandes de França	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EJA	182
Isabel Cristina Polonine e Sônia Maria da Costa Barreto	
PARÁBOLAS E IMAGENS PARA DESENVOLVER COM ALUNOS DA EJA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	200
Jossieli Lucio Pereira de Freitas e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES	216
Juliana Silva Andrieta Andrade e Edmar Reis Thiengo	
PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES	246
Leonardo Barreto da Costa e José Roberto Gonçalves de Abreu	
A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O USO DA MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO MATERNAL II	268
Luana dos Santos Rodrigues e Vivian Miranda Lago	
AS TICs X JOGOS MATEMÁTICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS	284
Manoela Paz da Costa e Nilda da Silva Pereira	

ATTITUDES E HÁBITOS DE LEITURA DOS PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	302
Maria Auxiliadora da Silva Santos	
A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA CONTRA A POBREZA: A EXPERIÊNCIA DE MULHERES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)	323
Mirielle de Castro Sedano e Nilda da Silva Pereira	
CONTRIBUIÇÕES DA RECREAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	356
Patrícia Tamiasso de Oliveira e José Roberto Gonçalves de Abreu	
OS AUTORES	372

O ENSINO DAS SÍLABAS COMPLEXAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alícia Real Tuão
Mariluz Sartori Deorce

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um conceito que diz respeito à aprendizagem da língua escrita como uma nova linguagem e diferente da linguagem oral. Mesmo que a escola não seja o único espaço alfabetizador, é nela que o processo de alfabetização é trabalhado de um modo mais sistemático. Somente nos anos 80 passaram a ser significativas as referências às mudanças acerca do que seja o processo e a proposta de alfabetização e muitas delas, ao longo da história da alfabetização, transformaram o processo e a proposta de ensinar o aluno, assim como o contato com a aprendizagem da escrita e da leitura nas séries iniciais. Alfabetização é o processo pelo qual se “adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever que são os fundamentos da educação, pois a criança ao longo do processo de aquisição do ato de ler e escrever constrói o raciocínio lógico” (SOARES, 2004, p. 21).

A leitura e a escrita proporcionam a oportunidade de crescimento e enriquecimento cultural, social e intelectual. Nas últimas décadas têm se observado que grande parte dos alunos das escolas públicas, que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, consequência essa, que ocasiona um alarmante número de reprovação e repetência no 1º ano do Ensino Fundamental. Na alfabetização, as teorias, os estudos e as pesquisas dirigidas aos processos e métodos de ensino-aprendizagem são importantes e, em alguns casos, fundamentais por apresentar diferentes concepções e posicionamentos que servem de embasamento para os professores (GUEDES-PINTO, 2008).

O processo de alfabetização tem características de um processo histórico-social composto de diferentes e múltiplas dimensões, uma contribuição que permite estudar na totalidade de nuances a aquisição da escrita e da leitura ao longo e dentro do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a crítica a esse método de ensino encontra respaldo no modo como ocorre a aquisição da escrita e da leitura, ou seja, sem conexão com a situação real dos alunos e do uso da linguagem (BROTTO, 2008).

Francioli (2010, p. 5) ao pesquisar ‘O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais’ trabalhou o tema no contexto da educação globalizada, uma abordagem atualizada, contemporânea acerca do exercício docente e concluiu que “existe a necessidade de uma pedagogia crítica que se rebele contra as pedagogias que se mantêm atreladas a projetos políticos e econômicos neoliberais”. É preciso que a escola e o professor concebam e insiram em sua proposta de ensino, métodos e práticas educativas que o dia a dia da criança representa ganho de experiência com a escrita, o que a levará a escrever e demonstrar ideias, emoções, inquietações.

Para o educador é importante compreender como se dá o processo de aprendizagem da língua escrita, isto é, como a criança compreende e se apropria do conhecimento para aprender a ler e a escrever, para então construir um conhecimento de natureza conceitual, compreendendo não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Ferreiro (2010, p. 71-72) esclarece “as situações didáticas propostas em sala de aula devem estar voltadas para que o aprendiz reflita sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. Essas situações devem proporcionar ao aluno a leitura e a escrita [...]”.

As sílabas complexas são caracterizadas por encontros consonantais, como por exemplo: FR; RR; CH; NH; BR, ou possuem duas consoantes e uma vogal: BRE; DRA; GRE; PLA, VLA, entre outras. Nesse contexto, alguns alunos se depararam com dificuldades na transcrição alfabética, como por exemplo, “em unidades ataque/rima de sílabas complexas do tipo CVC ou CCV, que não apresentam em

sua estrutura silábica contrastes fortes de sonoridade entre os fonemas e causa uma dificuldade maior na segmentação fonêmica” (FREITAS; SANTOS, 2001, p. 2).

Muitos pesquisadores demonstram interesse por essa temática e procurado a solução em novas técnicas, metodologias e tendências pedagógicas, mas para muitos casos a solução para esse problema ainda não foi encontrada. É necessário entender que ler significa mais do que agrupar as letras do alfabeto para formar palavras, abrange outros requisitos como decifrar e interpretar o sentido da palavra ou da gravura. Nesse sentido, o estudo tem como orientação a seguinte questão problema: Como ocorre o ensino e a aprendizagem das sílabas complexas no processo de alfabetização e leitura nas séries iniciais do ensino fundamental?

O ambiente da sala de aula deve ser atrativo e equipado de modo que seja interessante para as crianças, ative o desejo de produzir, motive a aprendizagem e o prazer de estarem ali. Nessa perspectiva surgiu o interesse em pesquisar situações que envolva a questão da prática docente e de entender como o fazer pedagógico pode favorecer o processo de alfabetização e leitura das sílabas complexas no 1º ano das Séries Iniciais. No domínio da compreensão das sílabas complexas dentro dos textos deve ser observado o processo de construção da aprendizagem da leitura e escrita das crianças que terminaram a educação infantil, se porventura houve rupturas de perdas no caminho, se frequentou creches, se não o cursaram a educação infantil, quais são os “erros” que mais cometem?

O objetivo deste artigo é compreender quais as ações pedagógicas fazem parte da prática docente que potencializam o ensino e a aprendizagem das sílabas complexas no processo de alfabetização e leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de aquisição da linguagem oral (leitura) deveria começar na etapa de alfabetização e ter continuidade nos diferentes graus e modalidades do ensino. Nesse contexto, Castanheira, Maciel e Martins (2009, p.5) destacam a necessidade de o professor “alfabetizador entender o processo de construção pessoal de seus alunos (sujeitos ativos de aprendizagem) e seu papel é de liderança, facilitador

tador e criador de condições favoráveis para o ensinar e o aprender”. A experiência de sala de aula mostra que no caminho há muitos obstáculos e as dificuldades muitas vezes colaboram para o afastamento da criança da sala de aula.

O interesse por este trabalho de pesquisa, surgiu das experiências vividas dentro da sala de aula e da preocupação com o tipo de ensino que vem sendo ministrado e como o fazer pedagógico pode favorecer no processo de alfabetização e leitura das sílabas complexas das séries iniciais do Ensino Fundamental e assim tentar minimizar as dificuldades e contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Por este motivo, sentiu-se a necessidade de desenvolver um estudo mais profundo sobre esta dificuldade da língua portuguesa, visando entender os fatores que levam os alunos sentirem dificuldades na aprendizagem da leitura na alfabetização.

2. METODOLOGIAS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com a aplicação de um questionário junto aos professores alfabetizadores buscou compreender quais as ações pedagógicas fazem parte da prática docente que potencializam o ensino das sílabas complexas no processo de alfabetização e leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A investigação se deu na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) “São Paulo”, no município de Presidente Kennedy, localizada no extremo sul do Espírito Santo, que recebe cerca de 100 crianças, entre quatro e dez anos de idade.

Essa pesquisa se qualifica como participante e o método a ser utilizado foi o estudo de caso, tendo como amostra em uma escola para pesquisar um problema abrangente. Confirmando essa teoria, Yin (2001), afirma que o estudo de caso contribui para melhor compreensão dos fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É também uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Para a primeira etapa da pesquisa o contato com os professores alfabetizadores se deu por e-mail, para nivelar os entendimentos em relação ao questionário e o objetivo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em relação as suas participações. Na segunda fase da pesquisa, foi enviado, também por e-mail o questionário, comunicando o prazo de 30 dias para resposta, previamente combinados, e em conformidade com as condições estabelecidas devido a pandemia Covid-19.

Quanto aos meios foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com pesquisa de campo. A pesquisa teve como sujeitos de pesquisa quatro professores alfabetizadores que atuam na prática docente em turmas das Séries Iniciais no processo de alfabetização e leitura das sílabas complexas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) “São Paulo”, de Presidente Kennedy-ES.

Os dados obtidos foram analisados pela abordagem qualitativa o propósito é estreitar conhecimentos, relacionando os fenômenos observados aos registros detalhados que considerará a subjetividade encontrada nas falas dos professores. Ludke e André (2017, p. 11) afirmam que a pesquisa qualitativa possui “um ambiente natural como fonte direta de dados; os dados são descritivos; preocupação com o processo e não com o produto; o pesquisador deve capturar a perspectiva dos participantes; a análise dos dados é indutiva”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores entendem que sílabas complexas “são sem padrão de uma consoante e uma vogal, representadas por duas consoantes e vogal na mesma palavra”. Esse resultado mostra que os professores, de todas as turmas das Séries Iniciais tem o mesmo entendimento conceitual de sílabas complexas, o que mostra que entre os docentes há integração quanto a esta discussão. Freitas e Santos (2001) respalda o pensamento dos professores ao destacar que as sílabas complexas são caracterizadas por encontros consonantais ou possuem duas consoantes e uma vogal”.

Quanto o ensino das sílabas complexas, solicitados a apontar uma facilidade e uma dificuldade, os resultados foram os seguintes:

P1: Escrever a sílaba no quadro e pronunciar a palavra em voz alta para entender o som. A dificuldade é a escrita com estruturas diferentes.

P2: Temos várias habilidades, como a segmentação de frases em palavras ou de palavras em sílabas. A sílaba representa uma dessas habilidades e na sala de aula esse aspecto pode ser útil.

P3: No uso do método tradicional, a junção da consoante e da vogal pode ser fácil ou não para o aluno compreender a sílaba complexa. Não vejo facilidade, sendo que o aluno compreenda o que é a letra, sílaba e palavra em uma frase.

P4: A facilidade é quando o aluno consegue perceber que a nossa escrita representa sons da fala. A dificuldade é não compreender esse processo.

As dificuldades no ensino das sílabas complexas têm relação com a escrita em diferentes estruturas, mas tem maior representatividade caso o aluno não consiga fazer a junção de consoante e vogal, o que indicará o quão difícil ou fácil será o processo de aquisição. Tem ainda a questão de o aluno não ter noção e compreensão de como esse processo se desenvolve. Dessa forma, Silva (2007) ao caracterizar os sistemas de escrita alfabética destacou seus principais pontos: a combinação de princípios fonográficos que envolve codificação (unidades fonéticas, com número limitado de letras) e semiográficos (unidades significativas).

Quanto a importância das sílabas complexas na alfabetização, para o P1 (2021) “são uteis porque em muitas delas a forma de contar marca a separação de sílabas e estimula o aluno a se movimentar”. Com maior discurso sobre a questão, o P2 (2021) ponderou:

O método silábico atende um princípio importante e facilitador da aprendizagem na pronúncia das sílabas e não das letras ou sons separados e opera com um fragmento que pode ser reconhecido sem preocupação sobre sua relação direta com o som da fala. [...] Na

escrita alfabética aparecem vários tipos de combinações na mesma palavra. Portanto, dois procedimentos são importantes para os processos de registro de escrita e decodificação na leitura: análise fonológica as sílabas, como segmento que compõe a cadeia sonora e seu registro escrito; a segmentação de palavras escritas em sílabas a serem lidas numa dada sequência.

Para o P3 (2021), as sílabas complexas são “muito importantes, mas devem ser bem trabalhadas diante do método utilizado pelo professor, pode ser tirado do aluno o contato com textos reais dotados de estruturas e função social [...]”. Complementando essa colocação, o P4 (2021) afirma que as sílabas complexas é um veículo essencial para promover as competências de linguagem”.

Essa discussão mostrou que as sílabas complexas são importantes no processo de alfabetização, mas é necessário que o professor escolha o método adequado de ensino. No entanto, Batista et al. (2007) a proposta de discutir o ensino das sílabas complexas deve considerar um fator importante: a dificuldade de aprendizagem da escrita e da leitura e em sala de aula e algumas tornam mais complicada a compreensão das sílabas complexas e suas características.

A prática docente adota inúmeros métodos e técnicas de ensino para alfabetizar o aluno. Nessa perspectiva, os professores foram questionados se no planejamento as sílabas complexas são utilizadas com o conteúdo para a leitura. E responderam:

P1: Sim, para a construção do sistema alfabético, sílabas por dentro das palavras, analisar a formação de palavras relacionando fonemas e grafemas, quantidade de sílabas e de letras, composição e decomposição de palavras.

P2: Sim, para ensino de conteúdos de ortografia e gramática considerando as dificuldades de ensinar a ler e escrever, mas é preciso ultrapassar esses empecilhos para oferecer ao educando uma aprendizagem condizente com suas necessidades e que permita usar a leitura e a escrita em seu cotidiano.

P3: Sim, com textos (gêneros textuais) propiciando a compreensão da função dos textos no cotidiano, como bilhetes e receitas.

P4: Sim, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, usando métodos bem dinâmicos.

Observou-se que os professores trabalham as sílabas complexas no planejamento conteúdo da leitura. As estratégias utilizadas são diversificadas. Essa atitude tem fundamento na literatura de Souza (2010) que ressalta a importância de o professor variar seus métodos de ensino, levando em consideração que as práticas de alfabetização constituem estratégias que possibilitam a conquista dos objetivos democráticos e construção do conhecimento linguístico por parte da criança.

Também Francioli (2010) defende que as práticas aplicadas à alfabetização devem ser compartilhadas porque as definições, contextos e concepções divergentes ou não tornam efetivas as ações que o professor pode encaminhar com essa finalidade.

Em se tratando de ações pedagógicas que fazem parte da prática docente que potencializam o ensino das sílabas complexas na alfabetização e na leitura, no Quadro 10 estão descritas as principais na concepção de cada professor.

Quadro 1 – Principais ações pedagógicas usadas no ensino de sílabas complexas.

P1	Planejamento, sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem, uso de sílabas para fortalecimento da alfabetização e leitura.
P2	<ul style="list-style-type: none">- Empoderamento do aluno: promovendo metodologias que o façam assumir o papel de construtor e condutor do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.Conscientização entre as práticas pedagógicas que mais colaboram para a qualidade na educação.- Interdisciplinaridade: para desenvolver um processo de integração e complementação dos conteúdos com outras áreas de conhecimento.- Aprendizagem compartilhada: estimular o processo de ensino em pares nos quais os alunos têm a oportunidade de ensinar algo aos colegas.- Trabalho em grupo: desenvolve as capacidades essenciais para o convívio social, empatia e respeito ao próximo.

P3	Atividades com textos que propõem aos alunos compreender a escrita das palavras de forma correta e significativa, fazendo a relação gráfica aos sons.
P4	Avaliar o nível de aprendizagem de alfabetização e as intervenções adequadas para cada aluno por meio de ditado, lista de palavras, dentro de um mesmo campo semântico: lista de nomes de frutas.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na concepção dos professores pesquisados, entre as inúmeras ações que possibilitam o ensinamento e aprendizagem das sílabas complexas, estão planejar, sistematizar, correlacionar grafia e sons, interdisciplinaridade, empoderamento, conscientização, aprendizagem partilhada, lista de nomes diversificados. Essas pontuações mostram a importância de o professor segundo Frade (2005) inserir e conceber em sua proposta de ensino, métodos e práticas educativas que no dia a dia da criança representa ganho de experiência com a escrita, o que a levará a escrever e demonstrar ideias, emoções, inquietações.

Os professores foram solicitados a apresentar duas ações pedagógicas que desenvolve em sala de aula no ensino das sílabas complexas. Em se tratando de ações pedagógicas que fazem parte da prática docente que potencializam o ensino. O P1 sua a “construção do sistema alfabético e ortográfico”. Em sala de aula, o P2 recorre ao “empoderamento do aluno e aprendizagem compartilhada”. Por outro lado, o P3 recorre os “gêneros textuais, músicas, cartazes”. E o P4 utiliza “os resultados dos diagnósticos na sala de aula e avaliar o nível de aprendizagem e intervenções mais adequadas para cada aluno”.

Nessa discussão, ações utilizadas pelos professores, Brandão e Rosa (2010) destacam que os erros ortográficos (escrita), são reconhecidos quando o aluno representa as consoantes iniciais de palavras, substituindo e/ou eliminando uma letra, como por exemplo, “flor/for’, ‘cravo/cavo’, erro que tem relação com a consciência fonológica, já que essas sequências iniciais de consoantes, ou seja, designadas ataque formam unidades coesas e as sílabas complexas indicam dificuldade na escrita e na leitura.

Questionados se dispõem de tempo para trabalhar as sílabas complexas nas atividades de alfabetização e se é suficiente, responderam:

P1: Não tempo estipulado porque uso as sílabas complexas no dia a dia no processo de leitura e escrita.

P2: Por trabalhar com textos para ensinar as partes fica mais fácil e simples, favorecendo a dinâmica das aulas o que resulta em ganho de tempo na construção do conhecimento das partes em estudo, mas no geral, utilizo o tempo necessário para todos compreender e assimilar o conteúdo.

P3: Não tenho tempo definido. Em todas as disciplinas se dá o aprendizado das mesmas.

P4: Seis meses é o tempo suficiente, mas depende muito do interesse e desenvolvimento de cada aprendiz e do seu próprio conhecimento.

Os resultados mostraram que apenas um professor delimitou o tempo de seis meses como suficiente para se trabalhar com as sílabas complexas em atividades alfabetizadoras. A maioria não pré-determinou prazos, levando em conta que no dia a dia da sala de aula essas sílabas fazem parte da rotina de aprendizagem. Lizardi (2008) enfatiza que no âmbito social e profissional a leitura ganha cada vez mais importância e poder público passou a entender sua contribuição para o desenvolvimento adequado compreensão, interpretação e produção de textos e ações fundamentadas. Corroborando, Cagliari (2006) um dos principais propósitos da educação é possibilitar que o cidadão tenha acesso à leitura, haja vista que aprender a ler.

Quanto as atividades mais utilizadas no processo de alfabetização e aprendizagem da leitura, os professores destacaram:

P1: “Leitura em conjunto onde o professor lê a metade das páginas e pede que o aluno leia a outra metade [...]”.

P2: “Ditado de uma lista de palavras dentro de um mesmo campo semântico, criar momentos para aluno pensar sobre as relações grafo-fônicas e peculiaridades da escrita, desafiar o aluno ler e escrever por conta própria textos de complexidade”.

P3: “Atividades envolvendo gêneros textuais”.

P4: “Ditado de palavras. Leitura de pequenos textos, caça-palavras, cruzadinhas, dominó de sílabas”.

O resultado alcançado reflete o que a literatura tem destacado sobre quais meios utilizar para promover a aprendizagem na fase de alfabetização. Kato (2003) enfatiza que a capacidade de compreensão e interpretação das palavras nos textos não vem automaticamente, nem está plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades, que podem ser realizadas antes que a criança tenha aprendido a decodificar o sistema de escrita. O professor é o intercessor da formação e do processo de aprendizagem do aluno.

No processo de trabalhar, em sala de aula, as atividades de leitura, na maioria dos casos, o professor se depara com dificuldades. Questionados sobre essa questão, os docentes destacaram:

P1: “Falta de apoio e participação efetiva da família que traz muitos prejuízos ao aprendizado”

P2: “As turmas são heterogêneas: a maioria das dificuldades são: falta de hábito e de incentivo à leitura, de acesso a livros e revistas, dislexia e outros fatores socioeconômicos”.

P3: “São diversas as dificuldades, depende do nível de aprendizagem do aluno”. Cabe ressaltar que nenhuma dificuldade foi apontada pelo professor.

P4: “Sim, principalmente quando o texto é formado por palavras com sílabas complexas, falta de interesse do aluno e quando o aluno não possui conhecimento de sílabas”.

A percepção dos professores corresponde ao que demanda a literatura que pesquisa essa temática. Almeida (2000), por exemplo, destaca que ao longo do processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento da

aprendizagem da linguagem escrita e oral subentende-se que a criança que escreve mal, por consequência lê mal, ou seja, apresenta algum tipo de deficiência ortográfica e fonológica.

Na mesma linha de pensamento, mas direcionado para a questão das sílabas complexas Batista et al. (2007, p. 14) deixa claro que o professor precisa ter conhecimento acerca da dificuldade de aprendizagem a escrita e da leitura para, então, ter condições de proporcionar uma melhor entender o ensino e os entraves das sílabas complexas na fase de alfabetização, pois elas integram a aprendizagem ortográfica (escrita) e leitura (oral).

Sempre há uma forma de contribuir com o processo de desenvolvimento do aluno com atividades de leitura, e nessa perspectiva, as destacadas pelos professores estão apresentadas no Quadro 11.

Quadro 2 – Atividades de leitura que contribuem com o desenvolvimento do aluno.

P1	Leitura em voz alta.
P2	Ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; possibilitar a vivência de emoções, exercício da fantasia e da imaginação; expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; aproximar os leitores do texto e os tornar familiares; informar como escrever e sugerir sobre o que escrever; favorecer a aquisição de velocidade da leitura e estabilização das formas ortográficas.
P3	Trabalhar com textos, quadrinhos, músicas, etc.
P4	Promover a reflexão e favorecer um raciocínio claro, onde o aprendiz adquire uma posição ativa no seu processo de aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

No processo de alfabetização, segundo Sebra e Dias (2011), o ponto de partida é o método de ensino analítico ou sintético pois possibilita promover o desenvolvimento da aquisição da escrita e dada leitura e quanto a unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita faz-se referência a sua apresentação que se apresenta na forma oral ou escrita. Corroborando com este entendimento,

conforme afirmou Bamberger (2000, p. 10) “ato de ler é um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto”.

O entendimento dos professores é consoante com a literatura de Seber (2009) que defende a necessidade de o professor refletir sobre seus ensinamentos, pois cada criança apresenta habilidades diferentes de aprendizagem trabalhar com formas diferenciadas de representação da leitura e da escrita (ludicidade e atividades textuais), conhece, conhecer, avaliar e interagir a leitura e a escrita com as ações e ideias a partir do que os alunos desenvolvem durante essa atividade e, ainda, criar oportunidades e alternativas que supram as necessidades dos alunos das turmas de alfabetização.

Questionados sobre qual a sílaba complexa apresenta maior grau de dificuldade e como faz para ensinar, os resultados obtidos foram:

P1: gri; gro; gru; gua; gue, gui, etc..

P2: Caracterizar as dificuldades encontrada no início do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental e, também, identificar os procedimentos pedagógicos concretos para trabalhar com os alunos que apresentam tais dificuldades [...]

P3: Não tenho essa visão, sendo que se a alfabetização for bem relacionada com a fala e a escrita não encontrarei dificuldades.

P4: Seis meses é o tempo suficiente, mas depende muito do interesse e br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, na, em, in, on, um. Procuo ensinar essas sílabas através de jogos, pesquisa de palavras em jornal e revista, dominó das sílabas e ditado.

Nessa questão os professores P2 e P3 não apresentaram as sílabas de maior dificuldade nem os meios que utilizam para ensiná-las. Mas é importante destacar que a maioria dos professores demonstraram conhecimento em ensinar as sílabas complexas destacando as que consideram mais difíceis. Esse entendimento é respaldado pelos estudos de Freitas e Santos (2001) ao destacarem que as sílabas

complexas são caracterizadas por encontros consonantais: FR; RR; CH; NH; BR ou possuem duas consoantes e uma vogal: BRE; DRA; GRE; PLA, VLA.

É importante frisar que o P3 destaca não ter dificuldade se entre fala e escrita a técnica for bem relacionada. Essa colocação não é consoante com a literatura, é preciso considerar os inúmeros fatores associados à dificuldade de o aluno assimilar determinado conteúdo. Para Freitas e Santos (2001, p. 2) alguns alunos se deparam “com dificuldades na transcrição alfabética, como por exemplo, em unidades ataque/rima de sílabas complexas do tipo CVC ou CCV, que não apresentam em sua estrutura silábica contrastes fortes de sonoridade entre os fonemas [...]”.

Como destaca Carvalho e Mendonça (2006, p. 160) , o processo de ensino da escrita não se trata de uma prática docente simples, “para ensinar a escrever é preciso que o professor queira saber o que o aluno tem a dizer sobre o assunto do qual pediu que ele escrevesse e acredite que ele tem alguma coisa a dizer”.

Os resultados da pesquisa indicam que os professores possuem conhecimento, capacidade e estão qualificados a alfabetizar os alunos da EMEIEF “São Paulo”, utilizando métodos, estratégias e ações que visam proporcionar ao aluno uma aprendizagem de qualidade voltada para a realidade do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na proposta de pesquisar o ‘Ensino das sílabas complexas no processo de alfabetização e leitura nas séries iniciais do ensino fundamental’ considerou o fato de o aluno passar por fases na aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita e os inúmeros fatores que colaboram para que esse processo apresente resultados satisfatórios ou não. Assim, a prática docente é o agente que influencia que a alfabetização seja mais efetiva.

Na pesquisa, com base nas práticas apresentadas pelos professores, observa-se que alfabetizar é receber junto com o aluno a bagagem de conhecimentos

adquiridos por eles fora da escola e descobrir juntos o melhor caminho a ser trilhado, promovendo situações de desafios para novas aprendizagens. É dizer não ao comodismo e a métodos ultrapassados e ter o entendimento de que alfabetizar vai além de decodificar códigos linguísticos.

No processo de ensino na alfabetização da criança, independente da técnica e/ou métodos utilizados, o mais importante é que o aluno tenha acesso à educação adquira a escrita e a leitura para ser socialmente um cidadão crítico, capaz de interpretar o mundo a sua volta e promover mudanças. Ensinar e formar são competências do professor, um processo que, efetivamente, inicia nas Séries Iniciais, e por isso o profissional deve ter consciência e conhecimento dos processos, métodos e técnicas voltados para a assimilar e desenvolver a leitura e a escrita.

Ao identificar quais ações pedagógicas envolvem o ensino das sílabas complexas, no processo de alfabetização e leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental observou-se que aprender a ler é um processo que deve ser compreendido como sistema de representação construído historicamente, o cuja elaboração tem a participação do sujeito aprendiz, de conceitos acerca de sua natureza, de suas relações e regras de composição. Por outro lado, ensinar a leitura utilizando as sílabas complexas exige professor habilidade, domínio e estratégias de motivação capazes de atrair o aluno e minimizar as dificuldades que o aluno possa apresentar.

Em se tratando da análise das práticas pedagógicas referente ao ensino e aprendizagem das sílabas complexas compostas por encontros consonantais - FR; RR; CH; NH; BR ou por duas consoantes e uma vogal - BRE; DRA; GRE; PLA, VLA, a pesquisa evidenciou que embora cada professor alfabetizador utilize uma metodologia diferente para construir e possibilitar que o aluno desenvolva o conhecimento da turma seja silábica, fonética, soletração, dentre inúmeras práticas adotadas, percebeu-se que em sala de aula, o professor utiliza geralmente desenvolve uma única metodologia para toda turma, ou seja, seja qual for o método ele é aplicado para todos os alunos de uma única maneira. E nesse processo são adotadas várias ações, desde o planejamento, dinâmica de processos, empoderar o aluno de forma que construa e conduza a própria aprendizagem, produzir ati-

vidades com textos que proponha ao aluno a escrita correta das palavras, além da avaliação do nível de alfabetização e intervenções adequadas.

Após a realização da pesquisa pode-se observar e discutir as aprendizagens que essas práticas movimentam ou não. Ficou evidente que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, outros não conseguem se adaptar à metodologia utilizada pelo professor e permanece avançar. As sílabas complexas podem representar dificuldades ou lentidão no seu desenvolvimento da aprendizagem. É fundamental ao professor alfabetizador ficar atento às diversidades e particularidades, pois às vezes não é o aluno que deve se adequar a metodologia do professor, e sim o professor conseguir adequar uma metodologia a criança para que ela se desenvolva.

A formação do aluno como leitor deve começar na alfabetização, processo que se traduz em um dos mais belos e interessantes desafios educacionais, considerando os problemas que afetam o processo, como por exemplo, a aprendizagem das sílabas complexas, além de questões relacionadas ao espaço físico escolar, falta de apoio pedagógico, de recursos materiais e apoio por parte da família. O professor para estimular o ensino e a aprendizagem das sílabas complexas precisa saber explorar e inovar na técnica e metodologias de ensino para definir estratégias diferenciais aplicáveis em sala de aula para alcançar resultados positivos em todo esse processo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G et al. Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: **Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E.C.S (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BROTTO, I.J.O. Alfabetização: um tema, muitos sentidos. Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Fede-

ral do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Disponível em: www.ppge.ufpr.br/teses/D08_brotto.pdf>. Acesso em 25 de nov. 2020.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2006.

CARVALHO, M.A.F; MENDONÇA, R.H(org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRADE, I.C.A.S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.

FRANCIOLI, F.A.S. **O trabalho do professor e a alfabetização**: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, LM.; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em 12 de out. 2020.

FREITAS, M.J; SANTOS, A.L. **Contar (histórias de) sílabas**: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna. Lisboa: Colibri, 2001.

GUEDES-PINTO, A.L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Ling. (dis)curso** [online]. 2008, vol.8, n.3, pp. 417-437. ISSN 1518-7632. Acesso em 02 de out. 2020.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

LINARDI, F. **O X da questão**: Leitura. n. 18, 2008. Evidência, Araxá, v. 8, n. 8, p. 157-164, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

SEBER, M.G. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009. Coleção Pensamento e ação na sala de aula.

SEBRA, A.G; DIAS, N.M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.** [online]. 2011, v.28, n.8. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>. Acesso em 15 de dez. 2020.

SOARES, M.B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pá-tio**, n. 29, fevereiro de 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em 22 de nov. 2020.

YIN R.K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES LÚDICAS, TECNOLÓGICAS E SOCIALIZAÇÃO

Anderson da Silva Sampaio
Poliana da Silva Ribeiro
Diego Antônio de Souza Pereira
Simone Fernandes de França

1. INTRODUÇÃO

O referido trabalho apresenta como tema a musicalização no ensino da educação infantil utilizando atividades lúdicas, as tecnologias digitais e a socialização como métodos de intervenção escolar.

Os primeiros contatos com a escola significam um período em que se devem ter cuidados especiais, pois, “[...] a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2020, p. 36).

Porquanto nessa fase tudo é novo para o aluno, o contato em sala de aula, as regras a serem seguidas, além dos conteúdos que são apresentados.

Através da música, é possível que o aluno também desenvolva seus sentidos cognitivos, por exemplo, ao ouvir uma música suave, ativa a sensibilidade da criança, transcende calma e reflexão; ao ouvir uma música agitada, desperta a alegria da criança, a vontade de dançar e de expressar-se por meio de movimentos; ao ouvir uma música infantil, facilita a memorização das palavras, bem como a associação da música à algum objeto ou animal.

Buscamos então, apresentar métodos para intervenção escolar com inclusão da musicalização na Educação Infantil, em aulas online, como forma de facilitar o desenvolvimento dos alunos.

O objetivo desse trabalho é apresentar práticas de intervenção escolar como uso de atividades lúdicas com musicalização, tecnologias digitais e socialização. E proporcionar ao aluno diversas formas de aprendizagem, desenvolver e formação da criança, tanto nas interações sociais, como, individualmente, os sentidos, os movimentos, expressões e a comunicação e estimular a criatividade ao conhecimento, promover o processo de ensino diferenciado a alcançar a culminância da aprendizagem.

A importância desse estudo de pesquisa é despertar nos educadores a inovação e criatividade em aulas online. O educador que inova suas metodologias, sempre terá sucesso em sua carreira, pois em tempos de pandemia a inovação vem sendo muito preciso em aulas online.

Os procedimentos metodológicos adotados para desenvolvimento desta pesquisa classificam-se como um estudo de caso. Como objeto de análise, será adotada a abordagem qualitativa, técnica da intervenção pedagógica.

Considerando o atual cenário de emergência em saúde pública da pandemia do novo coronavírus, a intervenção pedagógica será realizada pelos pais dos alunos, em suas próprias residências, com orientação e acompanhamento deste pesquisador, para que práticas de ensino com musicalização sejam inseridas no cotidiano das crianças, objetivando uma análise da contribuição desta prática pedagógica para o desenvolvimento do aluno.

2. MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Brito (2003), as definições de música expressam diferentes concepções. Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ela é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro.

A música é a combinação de ritmo, harmonia e melodia, em outras palavras “[...] é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 45).

De acordo com Oliveira, (2001). até o século XVI a música era considerada uma atividade utilitária, presente apenas nos rituais religiosos, “[...] na comunicação de trovadores e rapsódias trovadores e rapsódias no trabalho de marinheiros e soldados, no cotidiano do ninar e lavar roupa, no lazer pela canção e dança”.

A música também era frequente nas cortes, por meio da música ambiente, dos poemas, das peças teatrais, e dentre outras atividades desenvolvidas à época.

No Brasil, os primeiros ensinamentos da música iniciaram por volta de 1549, com a abertura das primeiras escolas de música. Segundo Oliveira, (2001)., por aproximadamente dois séculos a música fez parte apenas do sistema educacional vigente, conhecido como inicianos, cujo significado se remete a cultura católica e eclesial.

Com o passar dos anos, a música tornou-se muito mais que mera atividade utilitária, passando a ser considerada como arte e constitui parte da cultura dos povos. Tem função de comunicar, induz ao aprendizado, portanto, deve ser introduzida desde muito cedo nas atividades infantis.

De acordo com Brécia (2011) a música interfere de forma positiva no desenvolvimento da inteligência humana. Constitui-se por dois fatores imprescindíveis, o primeiro é classificado como a ordem artística, pois é uma combinação de sons, que criam uma harmonia. O segundo fator é o científico, pois, a produção que ocorre com a combinação de sons é regulada por leis da física.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998) expõe que a música pode ser compreendida como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, jingles e outros, sendo que a linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser considerada como:

Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do pra-

zer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998, p.49)

Apreende-se que a produção, a apreciação e a reflexão apontadas no RC-NEI (1998) nos remete a muitas indagações, mas principalmente que as coisas não podem existir no vazio. Se existe produção, ela tem uma conjuntura centrada na experimentação e imitação, dessa forma existe a necessidade de análise e reconhecimento que é a apreciação; e por fim essas produções musicais precisam de reflexão.

Neste contexto, pode-se afirmar que a música permite a junção de diversas áreas do conhecimento, e que através dela é possível expressar sentimentos, estimular os sentidos, além de manifestar a cultura de cada grupo social.

Com base nos benefícios que a música proporciona associando a área do conhecimento e ao estímulo dos sentidos, Silva (2013) pode constatar que o ensino da musicalidade no espaço da sala de aula é uma ferramenta pedagógica de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e também da criatividade, pois desenvolve conexões neuronais, mais complexas. Também contribui para o processo de socialização, uma vez que permite a desinibição, contribuindo para promover relações sociais mais harmônicas.

Ainda nesse contexto, Silva (2013) defende que o processo de musicalização contribui de forma favorável para o desenvolvimento da criança, contribuindo para a área do cérebro, resultando no incentivo ao desenvolvimento comportamental da criança, despertando estímulos de alegria, calma, criatividade e principalmente o desenvolvimento da linguagem,

De acordo com Bourdieu, (1998), o processo da introdução da música na educação infantil tem por finalidade “[...] desenvolver a musicalidade que há na criança, pois a música faz parte da cultura humana e, por isso, todas as pessoas têm direito de acesso a ela”.

2.1. Influência da musicalização no processo de desenvolvimento infantil

O processo de inclusão da musicalização como prática pedagógica na Educação Infantil teve seu início a partir do século XX, em que estudiosos levantaram discussões sobre o ensino da música dentro dos currículos escolares brasileiros, a fim de que promovesse benefícios aos educandos através da sensibilização.

Naquela época, a Educação Infantil possuía caráter assistencialista e de pouca relevância para a sociedade. Assim como a educação infantil, a música entra em ação como uma prática assistencialista, cuja ênfase era voltada para a utilização do “[...] canto como forma de controle e integração dos alunos [...]” Glatter, (1992, p. 158), dando pouca ênfase para a utilização da música na perspectiva pedagógica.

Com a criação das Leis que regularizam a educação infantil como etapa da educação básica, inseriu-se o ensino das artes como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A partir deste momento, a música passou a ser considerada uma forma de linguagem na educação infantil.

Brito (2003) acrescenta que a música contribui substancialmente para o desenvolvimento da criança na educação infantil no âmbito geral, ou seja, contribui para aquisição da linguagem, da aptidão musical, das vivências e reflexões orientadas pela música, que desenvolve competências na criança.

Assim, a prática da musicalização na educação infantil colabora com descobertas e novas vivências da criança em sua aprendizagem, estimulando-as em aprender algo novo, de forma lúdica, despertando o interesse da criança em explorar novos conhecimentos de uma forma divertida e cantada.

2.2. A musicalização e o lúdico

De uma forma resumida, pode-se afirmar que Musicalizar significa introduzir a música na vida da criança. Muitas vezes fazemos isso sem saber. Ao cantar

uma cantiga de ninar, ao fazer brincadeiras com músicas e jogos tradicionais mais antigos, estamos preparando as crianças para a fase seguinte do aprendizado.

As atividades lúdicas podem ser entendidas como, Segundo Bodart (2019, p. 12) facilitador da aprendizagem, do 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 de conhecimento.

Pires (2008, p.13) relata que “é através da brincadeira que a criança aprende e constrói seu mundo social, afetivo e físico. A partir disso explica que a musicalização é despertada na criança em momentos e atividades lúdicas”. Segundo ela, para que a musicalização aconteça devemos aproximar a criança a este conteúdo de uma forma divertida, mas aplicando termos musicais corretos, tornando-a hábil à linguagem musical.

Pires (2008) afirma que a música é uma atividade lúdica muito comum na infância que permite à criança conhecer melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal na comunicação com o outro e contribui no desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

Segundo o RCNEI (1998), podemos entender que as atividades que envolvem musicalização devem permitir que os pequenos brinquem com os sons e conheçam as diferenças. Ela deve acontecer como um processo contínuo de construção, envolvendo jogos ritmados, percepção, sensação, experimentação, imitação, criação e reflexão da música. O educador pode trabalhar a música em todas as áreas da educação, beneficiando a linguagem motora, a atenção e o raciocínio.

Pelo exposto acima se entende que as atividades lúdicas divertem e proporcionam descobertas através de estímulos propostos pelo professor que institui regras e posicionamentos para desenvolver atividades de forma criativa e divertida.

As atividades lúdicas podem ser entendidas como, segundo Bodart:

A ludicidade é um instrumento de estimulação prática, usada em etapa do desenvolvimento da psicologia. Ao direcionar as atividades na sala de aula, o professor fornece aos alunos os desafios que

são fundamentais para o desenvolvimento físico e mental, vencendo os medos, desenvolvendo as capacidades motoras e também cognição da criança. (BODART (2019, p. 43).

Para Piaget, o jogo possui estreita relação com a construção da inteligência. Ressaltando que o prazer que resulta do jogo espontâneo motiva a aprendizagem. Os jogos simbólicos permitem a assimilação do mundo exterior a presença do faz-de-conta onde a criança utiliza outros objetos para simbolizar que está comendo, ou dormindo, ou fazendo qualquer outra atividade.

Quando fala sobre brincadeiras para estimular a musicalização, Pires (2008) conta que a criança precisa explorar diferentes possibilidades dos instrumentos musicais:

“[...] precisa perceber que, ao tocar com força, um som é emitido, ao tocar com sensibilidade outra sonorização pode ser tirada dele. Somente depois de ter explorado e conhecido as diversas possibilidades de som dos instrumentos musicais é que se deve incentivar a criação musical” (PIRES, 2008, p. 58).

Percebe-se então que a educação musical é um importante mediador do desenvolvimento da criança nas suas habilidades físicas, mentais, verbais, sociais e emocionais. Na educação infantil é importante que os conteúdos sejam desenvolvidos em forma de projetos, brincadeiras e jogos. O educador é mediador e estimulador, já que a criança aprende pela própria ação, mediante observações, tentativas e experiências.

2.3. As práticas pedagógicas para utilização das tecnologias digitais e os objetos de aprendizagem

Pode-se afirmar que a Educação Infantil no Brasil é o momento inicial da escolarização cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança e este é estabelecido por eixos norteadores, segundo o Referencial Curricular Nacional de

Educação Infantil, RCNEI (1998), assim, estabelecidos: “movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática” e tem o lúdico a sua principal estratégia de aprendizagem.

Assim, é importante incluir tecnologias digitais desde os primeiros anos, porque as crianças se acompanham com elas e auxiliam na alfabetização.

No que se refere à Educação Infantil, Matias; Vasconcelos; Fagam (2009) explicitam:

O objeto de Aprendizagem deve ter um caráter lúdico, pode ser visto e revisto como um jogo que possibilita uma exploração e consequentemente uma aprendizagem. Pois no ato de brincar, as crianças possuem uma rica interação com os colegas, desta forma progressivamente vão ampliando o seu vocabulário e se socializando, por isso quando senta em dupla para explorar o Objeto fazem suas conexões com a sua realidade (2009 p. 61).

Diante dessa perspectiva, observa-se que Objeto de Aprendizagem é o recurso pedagógico atestado e considerado legítimo nas práticas educacionais da sociedade contemporânea, porém vê-se que também é posto em questão quanto ao seu lugar no planejamento, na condução da atividade e na avaliação do professor mediador, pois este objeto está além dos recursos gráficos sedutores para as crianças, tem de expressar um conteúdo reflexivo que proporcione um peso significativo para o processo de aquisição do conhecimento, segundo Braga (2015 p. 51):

A seleção de um Objetivo de Aprendizagem deve ser feita com base no contexto técnico e pedagógico em que ele será utilizado e no plano de trabalho do professor [...] e aplicação do OA é parte de um processo em que as diferentes informações se integram, sendo o planejamento determinante para o seu sucesso.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que aderem ao uso dos Objetos de Aprendizagem devem passar por três grandes critérios de utilização: (a) ludici-

dade; (b) conteúdo ligado aos eixos norteadores da Educação Infantil e (c) levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos para propor novas significações.

Além desses critérios, o professor do Ensino Infantil deve ter a consciência de que ao se adotar Objetos de Aprendizagem ligados mais estritamente às Novas Tecnologias de informações, ele está também estabelecendo para muitos de seus alunos a inclusão digital, sem as quais o aluno estará à margem da sociedade contemporânea.

Da mesma forma não menos importante a socialização é uma grande aliada no processo estabelecido pela sociedade como coletivo e é definida por dicionários como um ato ou efeito da socializar.

Segundo Bodart, (2019), é muito importante socializar:

Este é o caso para o qual o sujeito internaliza a coletividade, isto é, graças à socialização, é porque as ideias, valores, crenças, padrões e geralmente constituídos pela sociedade e da coletividade, são internalizadas pela apreensão do indivíduo é que os grupos de adaptação do indivíduo que se destacam. (BODART, 2019, p. 23)

Sendo assim para a criança, a socialização é fundamental, porque naquele momento em que aprende e os professores devem prestar atenção a esse tempo.

Bodart (2019) também expõe que é na infância que acontece a primeira etapa de socialização:

Nesta etapa, a criança, para não ter um mínimo de experiência de vida, são capazes de avaliar se o que ele ensina é certo ou não, sendo levado a acreditar em tudo e todo ele, estando levada a crer em tudo e em todos em volta sem cometer muitos questionamentos: é o apontamento da aprendizagem irrestrito ou aprendizagem por repetição. (BODART, 2019, p. 25).

As tecnologias digitais enriquecem a aprendizagem a ser atraente para os olhos dos alunos. Qualquer agente tecnológico sugere sua atenção, e isso deve ser

usado pelo processo de aprendizagem, que deve ser o professor como mediador dessa interação. De acordo com Frade (2014), devemos:

(...) o aluno precisa e pode dominar diferentes técnicas incluídas que é chamado de usabilidade: aprenda a lidar com instrumentos do sistema para ligar a máquina; entender o teclado, seus símbolos e diminuir a função, e ainda de escrever as letras; A tela, interagindo em quadrinhos, localização de programas, gerenciando o mouse adulto com suas mãos, arrastar, clicar em intervenções cognitivas que permitem memorizar e internalizar as operações. (FRADE, 2014, p. 26).

3. METODOLOGIA

Trata-se de estudo de caso, com abordagem qualitativa e técnica da intervenção pedagógica, que está adequada ao trabalho desenvolvido, tendo em vista que permite uma compreensão profunda de certos acontecimentos sociais. Segundo Minayo (2012), a matéria prima do método qualitativo é a vivenciada no cotidiano, nas falas do dia a dia. Este tipo de abordagem favorece a compreensão dos sujeitos envolvidos, levando em consideração o ponto de vista e a experiência deles. O método qualitativo é flexível e adaptável ao contexto permitindo melhor interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

3.1. Descrita de estudo – intervenção na prática

Durante as intervenções foi feita a observação direta para compreender como o processo de musicalização inserido na Educação Infantil de forma a contribuir para o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, sensoriais, motores e sociais.

A população caracterizada como sujeitos desta pesquisa são os alunos do Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Itapemirim-ES, matriculados na Sala Berçário e Maternal I e II com idade entre 0 até 5 anos de idade. Considerando que os sujeitos da pesquisa são menores, os pais e/ou

responsáveis dos alunos tiveram uma explicação dada pelos pesquisadores a fim de compreender os objetivos da pesquisa, bem como analisar os riscos e benefícios que a pesquisa apresenta para o menor não usaremos nomes dos alunos preservando suas identidades.

Neste sentido, a pesquisa foi aplicada a 10 crianças matriculadas na instituição, cuja seleção ocorreu mediante aprovação dos pais e/ou responsáveis à participação do seu filho no presente estudo de caso.

Como pesquisadores, perceberam que a instituição não possui professor especializado em musicalização, e a prática pedagógica da música é utilizada pelos professores nas atividades de recreação, nas canções de ninar e no acolhimento.

Desta forma, esta pesquisa buscou investigar e compreender como a musicalização influencia na formação da criança de 0 até 5 anos no ensino da educação infantil, como unidade de análise. Ressalta-se que a pesquisa foi realizada com 10 crianças, logo corresponde a 10 unidades de análises.

Foi utilizada como instrumento de coleta de dados a técnica de observação direta, em que os pesquisadores tiveram a oportunidade de coletar informações com base nas observações a campo, “[...] estando assim em condições favoráveis para observar - factos, situações e comportamentos - que não ocorreriam, ou que seriam alterados na presença de estranhos” (MÓNICO, 2017, p. 3).

Considerando o modelo de aplicação da intervenção pedagógica, a observação direta ocorrerá com base nas gravações das atividades aplicada pelos pais, que foram encaminhadas diariamente.

O método de intervenção aplicado nesta pesquisa consistiu na realização da integração da musicalização com crianças de 0 até 5 anos de idade como contribuição para o ensino-aprendizagem na educação infantil.

Realização da entrevista utilizando o aplicativo de mensagem WhatsApp. Envio de orientações genéricas troca de mensagens, via rede social e disponibilização de chamadas de vídeo via WhatsApp, para interação entre os pesquisadores

e os sujeitos envolvidos na pesquisa (os Pais ou responsáveis) de alunos da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Educação de Itapemirim-ES.

Neste sentido, para fins de coleta de dados, foram disponibilizados para os pais ou responsáveis, vídeos no Youtube que ensinem sobre as cores, os animais, e os objetos por meio da Musicalização, contribuindo para o desenvolvimento dos sentidos da criança, o desenvolvimento da aprendizagem e da capacidade de assimilar o conteúdo dos vídeos ao objeto ou animal que se refere.

3.2. Intervenção em aulas remotas com o uso de tecnologias digitais

Para medir o conteúdo de aprendizagem das crianças durante a intervenção pedagógica, será utilizado como parâmetros a Base Nacional Comum Curricular que estabelece um conjunto de diretrizes que dispõe sobre o processo de aprendizagem essencial para os alunos, norteadores para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno na educação básica.

Neste sentido, adotaram-se como indicadores os campos de experiências estruturados pela BNCC, (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas que definem os saberes e os “[...] conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências”. (BRASIL, 2020, p. 40).

3.2.1. Intervenção escolar efetiva em casa – Vídeo de musicas

O objetivo dos vídeos selecionados foi ensinar através da musicalização sobre os animais, o corpo humano, os números, o alfabeto, os objetos, permitindo que a criança identifique que som cada um faz, além de ter o primeiro contato com as letras e os números.

Além de apresentar a criança sobre cada objeto do vídeo, esta intervenção escolar em casa também irá trabalhar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança.

Abaixo links dos vídeos utilizados para intervenção escolar em casa: Abaixo links dos vídeos utilizados para intervenção escolar efetiva em casa:

OS SONS DOS ANIMAIS!

1. Músicas Infantis HooplaKidz Brasil

(<https://www.youtube.com/watch?v=FqQpClemt6A>)

2. O som dos animais - Como é o som?

<https://www.youtube.com/watch?v=h2frc3fLXU4>

3. Os sons do corpo humano - Como é o som?

<https://www.youtube.com/watch?v=5vdKj7GQ-Po>

4. Dancinha do Corpo - A Turma do Seu Lobato

(Volume 3 - música infantil)

<https://www.youtube.com/watch?v=k0j0tk0Br9c>

É importante destacar que durante a intervenção escolar em casa os pais estiveram acompanhados dos filhos e registrou-se (através de gravação de vídeo) todo o processo pedagógico.

3.2.2. Intervenção escolar efetiva em casa –Jogos educativos

O objetivo dos jogos educativos foi de assimilar o conteúdo dos vídeos aplicado às crianças, que ensinam sobre os diversos sons, as partes do corpo, os números e o alfabeto, utilizando a prática pedagógica da musicalização, que estimula a criatividade, as habilidades e o conhecimento da criança de forma divertida.

Com a aplicação dos jogos educativos foi verificado a capacidade da criança em assimilar o conteúdo ensinado com o processo de musicalização com os jogos educativos, testando a hipótese de a musicalização contribui para a formação da criança de 0 até 5 anos de idade.

Após a intervenção escolar efetiva em casa com os vídeos, os pais baixaram os vídeos, para que a criança estimule o conteúdo aprendido de uma forma divertida da criança, da capacidade de identificar diversos tipos de som, de relacionar o som de instrumento musical com outro som emitido, por exemplo.

1-Sons de Animais:

Fonte:https://play.google.com/store/apps/details?id=net.fagames.android.playkids.animals&hl=pt_BR.2-Sons para Criança.

Fonte:https://play.google.com/store/apps/details?id=com.vqh.sounds_for_kids&hl=pt_BR.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscou-se dialogar sobre a Musicalização na Educação Infantil, estudando sobre as formas como as crianças se apropriam da música, de que maneira a música contribui para o desenvolvimento da educação e da criança, e qual o significado da Educação Infantil na vida da criança.

É importante destacar, no entanto que trabalhar com musicalização na educação infantil vai além de utilizar músicas para alegrar o ambiente, o lanche ou enfeitar uma comemoração na escola. A musicalização é um momento lúdico e não visa a formação de músicos, mas a vivência da linguagem musical, a abertura da sensibilidade, expressão de emoções, ampliação da cultura, formação integral do seu ser.

Ao finalizar a pesquisa, podemos perceber que as intervenções escolares em casa, de forma online, são facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por serem atrativas, atividades diferentes, que com o auxílio dos pais os alunos entendam o conteúdo a ser trabalhado.

Observou-se através da pesquisa bibliográfica descrita elementos conectores das tecnologias digitais entre a musicalização, enquanto processo cognitivo, a estimulação do desenvolvimento das habilidades e o conhecimento da criança de forma divertida.

Compreende-se que a música seja uma ferramenta contributiva para a comunicação humana, estando presente em diversos momentos da vida, na cultura, bem como na natureza, através do canto dos animais.

Além disso, a música também compreende uma forma de comunicação, socialização e, principalmente de desenvolvimento cognitivo. Sua inserção na educação infantil ressalta o compromisso da escola em garantir que diferentes formas de linguagens sejam trabalhadas com a criança.

REFERÊNCIAS

BAVA, Arthur. **Musicalização de crianças entre oito meses e três anos de idade:** a abordagem à criança e aos processos de ensino e aprendizagem em música a partir de Winnicott, Lapierre e Gordon. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BODART, Cristiano das Neves. **O que é socialização?**, 2019. Site. Disponível em: Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em 13 nov. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação base. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 13 dez. 2021.

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

BRAGA, Juliana (Org.). **Objetos de Aprendizagem**: introdução e fundamentos. Santo André: UFABC, 2015. Disponível em: < http://nte.ufabc.edu.br/cursos-internos/ntme/wp-content/uploads/2015/09/FundamentosEaD_Unidade6.pdf> Acesso em: 24/01/2021.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas/SP: Editora Átomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: Propostas para a formação integral da criança. 2 ed. São Paulo: Fundação Pierópolis, 2003. 204 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, GLATTER, Ron. **A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas**. In: NÓVOA, António (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 143-161.

MATHIAS, C.V.; VASCONCELOS, J.F.N.; FAGAN, S.B. Objetos de Aprendizagem na Educação Infantil CINTED-UFRGS **Novas Tecnologias na Educação** V. 7 N° 1, julho, 2009. Disponível em: <seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14084/7976> Acesso em: 21/01/2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, vol.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MÓNICO, L. S. (2017). **Religiosidade e otimismo**: Crenças e modos de implicação comportamental. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música e educação infantil**: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. In: XIV Encontro Anual da ABEM. 25 2 28 de Outubro de 2005, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Marcos. **Tema**: História da música, 2011. Disponível em. Acesso 13 de nov de 2021.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003. pós-LDBEN/ 96; Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 29-34, mar. 2004.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. **Lúdico e Musicalização na Educação Infantil**. Indaial: Ed. Grupo Uniasselvi, 2008. SOUZA, Aline Correa de. Música, Movimento e Artes Visuais. 1 ed. São Paulo: DCL, 2006. 217 p.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

Andréa dos Santos Guimarães
Marcus Antonius da Costa Nunes

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do lúdico na Educação Infantil, trazendo considerações a respeito do brincar, aspectos legais, direitos da criança, bem como, a importância do espaço da brinquedoteca nos centros de Educação Infantil.

É compreensível que, por meio dos jogos, as crianças aprimorem sua criatividade, percepção, concentração e outras habilidades relacionadas, proporcionando cada vez mais a expansão dos campos da existência como imaginação, conhecimento, emoção e interação social com outras pessoas.

Baseado nas brincadeiras e fantasia que as crianças irão conceber seu mundo, seus caracteres e costumes, cabendo ao docente descobrir todos esses conhecimentos anteriores e trabalhar sua prática de maneira contextualizada, sem escapar da realidade do educando, visto que, brincando as crianças instruem-se mais e de modo prazeroso.

Assim, os jogos e brincadeiras, são importantes ferramentas para incentivar o crescimento infantil, em todos os seus pontos, seja físico, motor, social, ético, intelectual e da linguagem, ficando evidente o quanto essa prática, principalmente para as crianças da Educação Infantil.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica para trazer resultados relevantes, que podem desencadear reflexões sobre a importância do brincar na educação infantil.

Portanto, com esta pesquisa pode-se verificar que o brinquedo desempenha função na forma do desenvolvimento das crianças sendo indispensável, já que elas convivem no mundo da imaginação onde a criatividade e a fantasia nas circunstâncias são características.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A infância no Brasil desde os primórdios da colonização é marcada por um período de tristeza onde as crianças eram exploradas, muitas vezes escravizadas, a exemplo de seus pais, violentadas sexualmente e sem terem a mínima preocupação de proteção por parte de seus colonizadores que as tinham como mero instrumento de intermediação para levar a colonização para seus pais através dos ensinamentos que recebiam.

De acordo com o pensamento jesuítico as crianças deveriam receber os ensinamentos antes dos adultos, pois acreditavam que por serem puras, sem pecados, se ensinadas antes da puberdade, um momento onde conheceriam o bem e o mal, estariam livres de qualquer condição pecaminosa que pudesse ocorrer posteriormente. Estavam propícias a receber os ensinamentos que eram introduzidos pelos padres jesuítas.

Mas nem tudo foram flores nesse modelo pedagógico adotado pelos jesuítas, pois houve grande resistência, o que foi encarado por eles como possessão demoníaca por parte dessas crianças que não aceitavam seus ensinamentos que em nada estava relacionado com o seu cotidiano.

De acordo com as autoras Azevedo, Sarat (201, p.43)

A educação cotidiana das crianças nativas era um dos instrumentos de civilização influenciando nas organizações comunitárias, nas relações de poder entre adultos e crianças, e no processo de construção das infâncias brasileiras.

É a partir do século XX que o Brasil começa a experimentar mudanças no processo educativo e civilizador da infância, passa a ser enfatizado o pensamento de que esse momento de vida tão importante como esse lhe deve ser oferecido uma educação que permita uma saída do estado de miséria que muitos viviam, e que ainda vivem.

Esse momento de euforia pela educação inicia seu apogeu por volta dos anos 20, século passado, momento em que a educação das massas ganha destaque nas discussões políticas da época. Era de extrema importância que questões como o analfabetismo fosse solucionado. Muitas discussões foram travadas e em 1932, surge nesse cenário o movimento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual seus defensores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, buscavam uma escola no qual fosse aberta para todas as crianças independente de sua classe social, pública e laica. Como consequência desse movimento, começa a se moldar um novo pensamento sobre infância e a criança no Brasil.

Segundo o autor Arce (2010, p.40),

A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada por meio do direcionamento que o educador oferece à criança. Os estudos de Psicologia Infantil colocam-se como imprescindível para a formação do professor (...).

A atividade como ponto central de toda metodologia de trabalho, atividade esta que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança, respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto ativa. Não por acaso os métodos escola novistas foram chamados de métodos ativos. A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior, um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria;

A defesa da alegria de ser criança, a infância tem um valor próprio, a criança é, e não mais se constitui como “vir a ser”.

Portanto, é notório que todo e qualquer conceito tem suas características próprias dependendo do lugar e do tempo, e que as transformações que afetam a sociedade irá contribuir para que esses pensamentos mudem. Assim, não podemos muitas vezes entender como determinados comportamentos eram aceitos ou não, pois precisaríamos estar naquele tempo para podermos compreender.

Sendo assim, o conceito de criança e infância será diferente em várias etapas da História do Brasil, até chegarmos ao que conhecemos hoje, para termos essa visão foi necessário muitos diálogos, discussões e estudos sobre o assunto o que culminou com o resultado que passaremos a conhecer um pouco sobre ele.

Baseado no que afirma Bazílio, Kramer (2003):

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem culturas e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem. Esse modo de ver o mundo, a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (BAZÍLIO, KRAMER, 2003, p.91 apud NATAL, 2018, p.17)

Reconhecer que a criança tem seu próprio tempo é admitir que precisamos nos adequar ao seu momento, jeito de ser e que ela tem sua própria personalidade, pensamentos, seu próprio gosto, e suas preferências. Cabe a cada um de nós respeitarmos o seu momento, não só educadores, mas cada um que compõe a sociedade brasileira. Criança é um ser no qual deve ser respeitado em todas as etapas da sua infância, devendo ser estimulado à aprendizagem em diversas situações, de acordo com a sua faixa etária e condições físicas e psicológicas, é de fundamental importância que tenha experiências com seus pares, seus professores e demais familiares e responsáveis para construir sua própria bagagem de conhecimentos que venham a contribuir para seu desenvolvimento como pessoa, de maneira integral.

Se atualmente temos um conceito de infância e criança que o torna um ser de direitos e que é possuidora de especificidades, é devido o longo processo de modificações que se tornou possível essa realidade.

É indiscutível que diante do quadro social que estamos vivenciando na contemporaneidade, a criança é vista como o personagem principal, é sujeito cidadão, com direitos dentro de sua comunidade, além de ter os educadores como contribuintes ativos e com maior conhecimento sobre sua etapa de vida e conhecedores de suas necessidades para que dessa maneira promovam um maior desenvolvimento físico, emocional, intelectual, cognitivo, cultural e social.

Assim, por meio de muitas lutas desde a Constituição de 1988, a educação infantil na história do Brasil reconheceu os direitos das próprias crianças, ou seja, os direitos da creche e da educação pré-escolar pela primeira vez. Existe a reafirmação do ensino gratuito público em todos os níveis da educação. Desde então, as aulas de creche e pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo a filosofia de ensino, e não o conceito de assistencialista. Essa perspectiva de ensino trata a criança como uma existência social e histórica, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

É nas Diretrizes e Lei Fundamental da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) que o termo educação infantil ganhou a forma mais benéfica para crianças pequenas, pois o Brasil possui legislação nacional. Esta lei afirma que a Educação Infantil tem início de 0 a 3 anos de idade para quem necessita estar na creche, dando continuidade de 4 a 5 anos de idade como pré-escola, tornando-se Educação Infantil, ainda um ciclo de 5 anos de formação consecutiva e parte integrante, constituidora, da Educação Básica brasileira.

Foram muitas batalhas, conquistas e derrotas. Por enquanto, afirma-se que, após uma longa trajetória de desenvolvimento, as crianças brasileiras de 0 a 5 anos são hoje consideradas como sujeitos com direito à educação, direitos esses que devem ser geridos na rede de ensino e no poder público.

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Destacamos aqui a importância do uso da ludicidade na Educação Infantil, enfatizando o desenvolvimento de aprendizagem das crianças e estabelecendo uma melhora no seu desenvolvimento psicomotor e no seu rendimento escolar, como: atenção, memorização, criatividade, imaginação e socialização. O lúdico é uma ferramenta metodológica de extrema importância para a aprendizagem das crianças na educação infantil. Através do lúdico se ensina o conteúdo por meio de regras, pois permite a exploração do ambiente ao redor, proporcionando um aprendizado agradável e significativo, aumentando assim o conhecimento.

A educação infantil é considerada uma das experiências mais importantes na vida de uma criança, pois é nos primeiros anos de vida escolar que a criança vai aprender a assimilar as cores, letras, brincadeiras, a interagir com mundo e ter seu desenvolvimento intelectual.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) é considerado como Educação Infantil, o período escolar em que atende pedagogicamente, crianças com idade entre 3 meses e 6 anos, é parte integrante da Educação Básica e possui extrema importância no desenvolvimento infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 no seu Art. 29 e 30, caracteriza a educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

Compreende-se que os seis primeiros anos de vida são muito importantes e fundamentais para que a criança tenha um bom desenvolvimento. Durante este período da educação infantil, é onde acontecem às fases de transformações, as descobertas, que para elas se tornam cada vez mais interessante com o passar do tempo, buscam ativamente o conhecimento e o prazer.

Vygotsky (1994, p. 54) relata que,

Como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu.

A Educação Infantil é a base inicial no desenvolvimento das crianças e no seu comportamento social, por isso é fundamental os professores trabalharem com o lúdico na primeira educação para auxiliar na formação de valores sócios culturais e formação do caráter das crianças.

Segundo Comenius (1999) a aprendizagem acontece por meio da prática, valorizava o uso de atividades lúdicas, acreditava que brincadeiras e jogos ofereciam resultado positivo no processo de ensino – aprendizagem. Também buscou tornar a aprendizagem mais eficaz e atraente. Pois é nesta etapa que deve se aproveitar a forma lúdica para melhor formar a criança.

A palavra brincar é muito mais atrativa e significativa para uma criança, nela consegue-se despertar sua criatividade e ir além da sua imaginação quando esta brincando. Para as crianças o brincar é muito mais que uma diversão ou entretenimento é uma descoberta de conhecimentos e aprendizado que ela adquire a cada dia.

De acordo Oliveira (2000):

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de

comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.

Deste modo, através da brincadeira a criança desenvolve suas agilidades e habilidades desenvolvendo sua como a atenção, memorização, imaginação proporcionando o desenvolvimento cognitivo e sociabilidade.

Assim sendo, quando o trabalho lúdico educativo acontece em um ambiente alegre, dinâmico e harmonioso, através de ações que valorizem o conhecimento empírico e, considere os aspectos sociais e culturais dos alunos, os resultados na aprendizagem são mais evidentes e aumentam as possibilidades cognitivas, pois eles conseguem expor seus sentimentos, desenvolvem a capacidade crítica e estabelecem novas relações com o conhecimento poderoso.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCN) (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Nesta perspectiva o uso da ludicidade na Educação Infantil proporcionara a criança, uma qualidade melhor de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua agilidade e praticidade no aprender ela consegue relacionar melhor a teoria com a brincadeira, que induz ela a fazer brincando. Assim se faz necessário levar essa essência para as salas de aulas motivando as crianças a aprender de uma forma mais divertida e alegre. Dessa forma terá uma formação sócia educativa exemplar e um ensino de qualidade, pois à criança terá estímulo suficiente para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Desse modo, os trabalhos com jogos brinquedos e brincadeiras desenvolvem a abstração de pensamento e adquire conhecimento proporcionando aos alunos uma socialização entre eles, vale ressaltar que a ludicidade é um instrumento pedagógico utilizado pelo professor no processo de alfabetização, letramento e matemático.

Ao pesquisar essa temática, percebe-se que são vários os autores que definem e buscam desenvolver a criatividade nas brincadeiras pedagógicas, pois o intuito é aprender brincando.

Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) enfatizam algumas contribuições referentes à aprendizagem lúdica, que segue:

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo;
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente;
- O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação;
- Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento;
- O jogo é essencial para a saúde física e mental;
- O jogo permite à criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

Diante desses conceitos apresentados, percebe-se que a ludicidade é uma atividade de suma importância no desenvolvimento da criança e que sendo bem

trabalhada ela causa um desenvolvimento muito importante na vida socioeducativa da criança, por isso destacamos o papel do professor nesse processo de ensino aprendizagem, trabalhando com suas dificuldades e explorando suas emoções através de situações de medo e encorajamento da criança, deixando ela segura e transmitir a confiança para ela alcançar seus objetivos.

4. AS ATIVIDADE LÚDICAS

A função que a brincadeira desempenha na forma do desenvolvimento das crianças é indispensável, já que elas convivem no mundo da imaginação onde a criatividade e a fantasia nas circunstâncias são características.

Segundo Kishimoto (2000), não há nenhuma construção tão extraordinária como a brincadeira na evolução da infância. Ele corrobora dizendo que:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo [...] Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo [...] O brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (KISHIMOTO, 2000, p. 55).

O brincar nasce como uma ocasião em que a criança se depara livre para atuar da maneira que almeja. Assim sendo, quando ela brinca de casinha, de mãe e filha, de super-heróis, ela se porta conforme os moldes do adulto, ou seja, arrisca se portar de maneira a ultrapassar os impedimentos da vida real, como por exemplo: se vestir, alimentar-se sem deixar cair, tomar banho sozinho, escovar os dentes, dentre outros. Uma das maneiras de elucidar isso, é quando brincando de boneca a criança reproduz o que na maioria das vezes sua mãe fala para ela.

É na brincadeira, que inventando uma circunstância fantasiosa, a criança adquire um desempenho e, a partir daí, inventa uma conduta conforme analisa no seu dia a dia. Portanto, descobrimos mais uma causa além da fantasia no ato de brincar, que é a imitação, uma vez que, quando se brinca, esses dois atributos

estão conectados, sem permitir citar algumas normas do comportamento, que surgem do próprio relacionamento humano.

É considerável que se evidencie que, obscura ou claramente, é a partir do brincar com circunstâncias de acontecimentos cotidianos que a criança inicia independentemente a entender como os grupos sociais reagem, e, igualmente, aprende, nas relações humanas, que espécie de estilo tomar tanto na infância quanto na adolescência, na adolescência ou na idade adulta, já que, no brinquedo, ela porta bem longe da conduta de sua idade. (CARVALHO, 2011)

Perceber o extraordinário desempenho que o brinquedo desempenha no presente e no futuro da criança necessita ser essencial para pais e professores, com a finalidade de que estimulem essa técnica na infância. O professor precisa envolver, essencialmente, a criança em brincadeiras, sejam elas as mais variadas, como um método de inclusão e de socialização para a sua evolução absoluta.

Brincar é uma prática essencial para qualquer idade, principalmente para as crianças com idades entre zero e 6 anos, que brincam para viver, interagem com o real, descobrem o mundo que as cerca, se organizam, se socializam. Desta forma, o brincar e o brinquedo já não são mais, na escola, aquelas atividades utilizadas pelo recreador para divertir e passar o tempo.

De acordo com KISHIMOTO (2000),

“o brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte da brincadeira, a brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada. Com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança”.

No ponto de vista de Kishimoto (1993), predomina a ideia de que o jogo é essencial para a educação e a evolução infantil, seja de um jogo habitual, caracterizado pela transmissão oral ou os jogos educacionais, que coloca conteúdos escolares e habilidades a serem apanhadas através da ação lúdica.

O jogo e a criança andam juntos a partir do momento em que se prende a representação de criança como um ser que brinca. Desempenhos lúdicos oferecem

significados distintos em todos os costumes, a boneca, por exemplo, é um brinquedo que a criança brinca de “filhinha”, numa estabelecida coletividade e marco de divindade, componente de veneração em certas tribos indígenas (KISHIMOTO, 1993).

Junto com a multiplicidade de jogos existentes, a autora salienta os clássicos, excluídos pela sociedade sendo resultado do rápido método de desenvolvimento e urbanização. A modernização e regeneração desses modelos de jogos são ponderadas, atualmente, escolhas apropriadas para consolidar os procedimentos interativos e aumentar a cultura infantil. Os jogos de construção são analisados de grande seriedade por aumentar o conhecimento sensorial, instigar a capacidade criadora e ampliar as capacidades da criança.

Pela ótica da história, a crítica do jogo é cometida por meio da imagem da criança de uma estipulada ocasião. O ambiente que a criança toma num contexto social característico, a educação que ela apresenta e o conjunto de afinidades sociais que ela sustenta com os outros, são nesse dia a dia que se desenha a imagem da criança e de seu brincar.

O entendimento dos jogos dos períodos passados determina, na maioria das vezes, a ajuda de um olhar antropológico. Ela é significativa quando se almeja diferenciar o jogo em distintas culturas. Desempenhos ponderados como lúdicos, oferecem distintos conceitos em caracterizadas culturas. A criança europeia vê a boneca como um brinquedo, para uma criança indígena é um monumento religioso.

O brinquedo causa certa imagem de criança distinguida pela atitude que a respectiva sociedade a compreende; a riqueza de significados das imagens e aspectos determinados por este brinquedo fica óbvia na ocasião em que a criança ingressa em contato com ele. A brincadeira surge como o espaço em que a criança demonstra e refaz, as imagens e representações que lhe são sugeridas. (CARVALHO, 2011)

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

[...] brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças [...], além de [...] “desenvolver habilidades importantes como a atenção, a imita-

ção, a memória e a imaginação, o aluno também amadurece a capacidade de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (1998, p. 22).

Para o docente, ao empregar suas atividades para a criança que está aprendendo, acredita que a prática de brincar, auxilia a criança a vincular a amizade, fazendo com ela tenha segurança e como um princípio de criar vínculo de amizade para que a criança tenha confiança e desenvolva suas habilidades e competências.

Assim sendo, brincar não quer dizer que o tempo será limitado para possibilitar a criança a vontade seja qual for o espaço tendo ou não diversão, mas sim oportunidade de orientar a estudar com eles, onde uma grande parte, os pais fazem a separação do brincar do aprender, falam

que não funciona a brincadeira nos estudos. O importante para eles é aprender a ler e escrever, por isso não aceita que a brincadeira faça parte do ensino aprendizagem. Em sua cabeça o ambiente escolar não deve ser local de brincadeiras, sendo a brincadeira considerada apenas como lazer, a ser feita no tempo livre, ou seja, em seu lar.

Para melhor entender a importância de se trabalhar com atividades lúdicas, a seguir será apresentada jogos que poderão ser utilizados nas aulas da pré-escola. O jogo da memória tem o objetivo de

Figura 1 - Jogo da memória



Fonte - <https://i.pinimg.com/originals/14/4d/e2/144de27e3be8c91aff43cb6c707b6dfa.png>

que a criança consiga memorizar imagens rapidamente, de forma a desenvolver e aprimorar o raciocínio, especialmente para crianças, por meio da criação de relações entre imagem e sequência das cartas dispostas.

Outro jogo que pode ser trabalhado é o jogo do bingo sendo ideal para se trabalhar o som das letras. O objetivo deste jogo é segmentar oralmente e por meio da escrita das letras do alfabeto, identificar semelhanças e diferenças entre os sons.

Figura 2 - Bingo do alfabeto

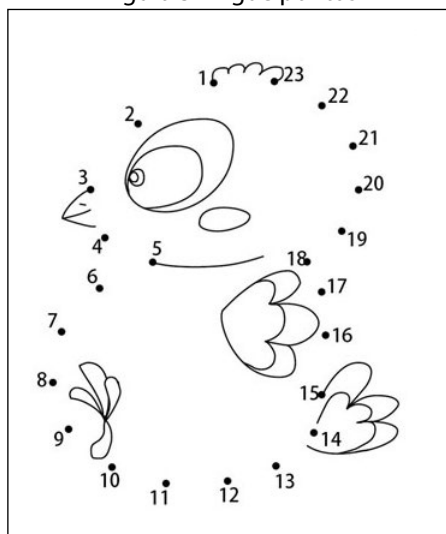


Fonte-<https://www.matematicapremio.com.br/wp-content/uploads/2016/03/atividade-alfabetizacao.gif>

No jogo de ligue os pontos, trabalha-se de forma dinâmica os números, bem como, a coordenação motora.

Portanto, os professores devem estimular a inteligência das crianças, utilizando atividades lúdicas para desenvolver o raciocínio e a criatividade das crianças e aumentar a sua imaginação. Dessa forma, no pré-escolar, as crianças que têm a oportunidade de aprender por meio de jogos, se tornam cada vez mais independentes, seguras e capazes de estabelecer sua própria autonomia.

Figura 3 - Ligue pontos



Fonte - <https://i.pinimg.com/originals/de/80/8f/de808fd36ab1694c40caf707cdb639e5.png>

5. O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ALGUMAS ABORDAGENS PIAGETIANAS

Piaget (1978) observa três consecutivos princípios de jogo, ao longo do tempo, sendo eles de exercício ou de corpo, característicos e de normas. As brincadeiras são do recém-nascido com o seu corpo, quando engatinha, rola, puxa e empurra, entre outros. Estes oferecem classes a caminho da vida até muito conexas dos impulsos ao acesso no mundo humano precisamente dito, o simbólico.

O brincar do recém-nascido tem uma seriedade basilar na constituição de sua inteligência e de seu balanceamento emocional, colaborando para sua afirmação pessoal e coerência social. Piaget (1978) fala que os recém-nascidos contraem conhecimentos sobre os objetos por meio de seus contatos com eles. No decorrer desse tempo a inteligência se desponta em ações.

Segundo Piaget (1978), a evolução da inteligência está voltada para o equilíbrio; a inteligência é adequação. O indivíduo permaneceria sempre procurando melhor adequação ao espaço. Por meio da brincadeira, a criança se ocupa de conhecimentos que permitirão sua ação sobre o ambiente em que se localiza.

O primeiro brinquedo é seu corpo usado pela criança; a partir dos primeiros meses de vida ela descobre o seu corpo e com base nele desperta seu conhecimento para os impulsos externos, gerando deste modo, a adequação do seu corpo no meio. Deste modo, somos capazes de perceber a seriedade do brincar para a evolução da criança.

Conforme a criança compartilha com os componentes e com os outros, vai edificando afinidades e informações sobre o mundo em que convive, todavia, nesta etapa, este conhecimento ainda não é aceitável para que a criança forme afinidades com o coletivo.

De acordo com Piaget (1978), quando brinca, a criança capta o mundo do seu jeito, sem comprometimento com a vida, já que sua comunicação com o objeto não necessita o caráter do objeto, mas do desempenho que a criança lhe

confere. Segundo o autor, por meio do jogo de faz-de-conta, a criança tem alcance ao símbolo, isto é, a reproduções mentais de seus atos. Por meio da inteligência, no ponto de vista de Piaget, a criança acha soluções para adequar-se ao mundo de fato e psicologicamente. Para este fato, a criança precisa vencer divergências, dificuldades, procurando medidas para decidi-los.

Piaget (1978) seguindo o ensinamento cognitivo, a teoria do conhecimento considera o jogo conectado a vida mental e marcado por uma reservada orientação do desempenho que designa assimilação. O autor ainda diz que, cada ação de inteligência é determinada pelo balanceamento em meio a duas disposições: assimilação e acomodação. Na assimilação, o indivíduo congrega acontecimentos ou circunstâncias dentro de linhas de pensamento, que compõem as composições mentais estabelecidas.

Na acomodação, as composições mentais reais reestruturam-se para agrupar novas aparências do espaço externo. O brincar neste conjunto, é reconhecido pela preferência da assimilação sobre a acomodação. Isto é, o indivíduo compreende acontecimentos e objetos ao seu eu e suas composições mentais.

6. METODOLOGIA

Para realizar o presente artigo foi preciso elaborar objetivos, selecionar procedimentos para pesquisar o assunto a ser desenvolvido. A metodologia constitui em pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica segundo GIL (2008), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Será utilizado o método indutivo que segundo Gil que,

Método parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se desejam conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base j, na relação verificada entre os fatos ou fenômenos. (Gil, p.10, 2017)

Esta pesquisa foi desenvolvida pelo método exploratório, descritivo e qualitativo. A pesquisa exploratória busca informações sobre o tema pesquisado e faz uma explicação das situações. A “pesquisa descritiva, observa, registra, analisa e correlaciona os fenômenos sem realizar manipulações; trabalha sobre dados ou fatos colhidos na própria realidade do pesquisador”. (CERVO; BERVIAN, 2002, p.54).

A pesquisa também foi qualitativa, pois configura – se como um procedimento discursivo, onde fornece análise profunda e detalhada das informações. Nesse sentido, “a pesquisa qualitativa busca compreender os significados, constituindo uma riqueza dos dados, pois preocupa-se em fornecer informações detalhadas das investigações” (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Também foi realizada a pesquisa de campo, permitindo assim a coleta de dados envolvendo a pesquisa qualitativa, pela liberdade da pesquisadora em sua linguagem exibir os dados coletados, assim como a pesquisa quantitativa. O comprometimento da pesquisa de campo tem por objetivo cultivar situações da vida real em que está sendo preparada a pesquisa.

Para tanto, o público alvo foi 01 diretor, 01 pedagogo e 05 professores que atuam na educação infantil da Escola Municipal Manoelina de Souza Rodrigues do município de São Francisco de Itabapoana – RJ, pelo fato que a pesquisadora já trabalhou nela e observou que muitos professores tem dificuldade em trabalhar o lúdico como ferramenta pedagógica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses conceitos apresentados nesse estudo, percebe-se que a ludicidade é uma atividade de suma importância no desenvolvimento da criança e que sendo bem trabalhada ela causa um desenvolvimento muito importante na vida socioeducativa da criança, por isso destacamos o papel do professor nesse processo de ensino aprendizagem, trabalhando com suas dificuldades e explorando suas emoções através de situações de medo e encorajamento da criança, deixando ela segura e transmitir a confiança para ela alcançar seus objetivos.

Constatou-se que através das atividades lúdicas, a criança reflete inúmeras situações vividas em seu dia a dia, as quais, pela fantasia e pela imaginação, são recriadas. Este aspecto do dia a dia se dá através da combinação entre conhecimentos ocorridos com novas probabilidades de explanações e representações do real.

Dessa forma, os professores devem estimular a inteligência das crianças, utilizando atividades lúdicas para desenvolver o raciocínio e a criatividade das crianças e aumentar a sua imaginação. Dessa forma, no pré-escolar, as crianças que têm a oportunidade de aprender por meio de jogos, se tornam cada vez mais independentes, seguras e capazes de estabelecer sua própria autonomia.

Portanto, pode-se verificar que o lúdico desempenha função indispensável na forma do desenvolvimento das crianças, já que elas convivem no mundo da imaginação onde a criatividade e a fantasia nas ocasiões são características.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF. Vol 2. 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, 1990. Planalto do Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF.Senado Federal,1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013.

CARVALHO, Lina M. de M. **Brinquedoteca em espaço não-escolar: ludicidade e aprendizagem**. Teresina: PET-Pedagogia UFPI. 2011.

KISHIMITO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** 7a. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 4a. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUZ, Leandro Moreira da. **O *continuum* disciplinar em Campo Mourão entre 1928-1972.** 143f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.

PIAGET, J. **Formação do símbolo para criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

PIAGET, J.O. **Nascimento da inteligência na criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Maria Elisandre da. **A Importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e a Aprendizagem da criança:** 2010. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3a. Ed. São Paulo: Ícone/Editora da USP, 1989.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZORZE, Patrícia Fernanda do Prado. **Brinquedoteca e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da Educação Infantil**. Disponível em http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4692/1/MD_EDUMTE_I_2012_19.pdf. Acesso em 10 mar. 2020.

PUIG J. M.; TRILLA, J. **Pedagogia do ócio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NA COMPREENSÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andressa da Silva Santiago
Mariluz Sartori Deorce

1. INTRODUÇÃO

Com o rápido avanço global e tecnológico, a língua inglesa tem se tornando principal fonte de comunicação internacional devido a sua hegemonia cultural e econômica em diversos âmbitos sociais. E no contexto escolar o ensino da língua inglesa tem como principal foco contribuir para o acesso comunicativo e interativo de seus discentes.

Por entendermos que a inclusão dessa língua no contexto escolar se torna essencial, e de acordo com os estudos um dos grandes desafios encontrados pelo professor em lecionar essa disciplina encontra-se na baixa motivação e na falta de interesse dos estudantes, em participarem das aulas. Os estudos apontam que muitas vezes tal insatisfação são frutos de aulas repetitivas e descontextualizadas que acabam influenciando a motivação dos alunos. Tal colocação nos leva a refletir em novas formas e estratégias de ensino a fim de contribuir com as necessidades e desafios encontrados no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Com o objetivo de contribuir com as soluções das dificuldades encontradas no âmbito escolar, buscou-se propor, através deste estudo, alternativa de ensino para a aprendizagem da língua inglesa, a utilização da música como instrumento pedagógico. A música cria oportunidades e habilidades comunicativas para o aluno, desenvolvendo quatro competências importantes, ouvir; falar; ler e escrever, contribuindo para diversidade das culturas, habilidades em arte; respeitar o valor humano fortalecendo essa aprendizagem ao longo da vida.

Por isso, acreditamos que a motivação gerada pela música pode ser explorada em sala de aula com o objetivo de aprimorar o aproveitamento do aluno na escola. O ensino da música como instrumento de auxílio na compreensão da língua inglesa para alunos da educação infantil, apresenta o impacto positivamente do ensino aprendizagem dos mesmos, essa ferramenta poderosa pode despertar nos estudantes o interesse pela disciplina, melhorando de forma concreta a compreensão de todos (PENNA, 2012).

Para Oliveira (2015), a música estimula todas as áreas do desenvolvimento infantil, incluindo habilidades intelectuais, socioemocionais, motoras, da linguagem e alfabetização geral. Ajuda o corpo e a mente a trabalharem juntos. Faz sentido, portanto, incentivar a educação musical como ferramenta facilitadora em diversas disciplinas e permitir que as novas gerações obtenham esses maravilhosos benefícios - inteligência superior através do aumento do pensamento criativo, e da resolução de problemas. Sendo assim, a escola tem muito a ganhar se familiarizando com a literatura de pesquisa relacionada aos usos educacionais da música e aos seus efeitos no pensamento e no comportamento humano.

2. A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA DE USO INTERNACIONAL

A língua inglesa iniciou um processo de expansão por décadas, aderindo ao conhecido fenômeno da globalização em todo o mundo, onde cada vez mais pessoas estão aprendendo a falar esta linguagem e dependem dela para um trabalho ou qualificação melhor. O domínio de uma língua estrangeira, com ênfase no inglês, deixou de ser um privilégio para ser uma necessidade nos diferentes setores produtivos e o processo de globalização tem sido a principal razão pela qual este idioma ganhou importância mundial, a ponto de ser considerado hoje como a linguagem universal dos negócios (CORACINI, 2009).

Pode-se dizer que é o idioma universal, uma língua franca que teve repercussão em todos os países não anglo-saxões, incluindo o Brasil, e isso afeta

mais ou menos diretamente os vários campos e profissões. Nesse contexto, seu domínio não pode mais ser tratado como um luxo, mas como uma necessidade óbvia (LEFFA, 2016).

O processo de globalização trouxe consigo a assinatura de acordos de livre comércio com alguns países, como Brasil, Canadá, Suíça e Estados Unidos, onde muitas das negociações são realizadas em inglês, sendo, portanto, estabelecido como um requisito. Assim, é imprescindível que os estudantes, como futuros profissionais, dominem essa linguagem para serem contratados a determinados cargos (COX; ASSIS-PETERSON, 2008).

Da mesma forma, por consenso global, o inglês foi escolhido como o idioma da comunicação internacional. Seu conhecimento é um requisito obrigatório para trabalhar em instituições internacionais. De acordo com Leffa (2016), em uma consulta aos 189 países membros das Nações Unidas sobre o idioma desejado para a comunicação entre embaixadas, mais de 120 escolheram o inglês.

Seu domínio está enraizado na história, após séculos de colonização, industrialização e globalização, que o levaram a quase todos os cantos do mundo. Estima-se que 60 a 70 variedades da língua inglesa foram desenvolvidas ao longo do tempo. Mas também está enraizado na prática e, ao longo dos séculos, gradualmente se tornou a moeda linguística global, uma linguagem compartilhada que praticamente lubrifica a maquinaria de um mundo cada vez mais interconectado (SIQUEIRA, 2011).

Um aspecto importante que favoreceu o uso do inglês como língua franca é o turismo. O idioma usado principalmente pelas pessoas que viajam para o exterior é o inglês. É claro, então, que esta língua particular tem sido um vínculo entre indivíduos de diferentes países e nacionalidades. É por isso que está relacionado à economia, política, negócios e tecnologia. Linguisticamente é importante ter em mente que os falantes não nativos de inglês estão ultrapassando os falantes nativos a cada dia (SILVA, 2012).

As pessoas são expostas inconscientemente a essa linguagem todos os dias, por meio de palavras ou frases que aparecem nos diferentes dispositivos tecnológicos usados diariamente. Por isso, cabe aos professores fazer uma análise crítica e cuidadosa do uso do inglês e incentivar essa análise também nos alunos, gerando debates em sala de aula ou expondo-os a diferentes modelos da língua, com material autêntico e fazendo uma análise não apenas linguística deste material, mas também cultural, mas tendo em conta a inteligibilidade da língua. Desta forma, os alunos serão expostos a vários modelos de falantes de línguas, mas de forma crítica, promovendo assim, uma verdadeira apreensão desse idioma (LOPES et al., 2018).

É uma realidade que vive-se hoje em um mundo multicultural e que, no contexto da globalização atual, a transferência de conhecimento é essencialmente multilíngue, embora se incline predominantemente para o inglês. Assim, apesar de ainda não ser a língua mais falada no mundo, é a mais importante, sobretudo considerando que é a mais utilizada internacionalmente como segunda língua.

Atualmente, quando se fala sobre qualquer assunto econômico, cultural, linguístico ou similar, tende-se a fazê-lo globalmente, devido ao que passou a se chamar de globalização, termo atribuído principalmente inicialmente à esfera econômica, mas que passou a atingir os demais aspectos da vida. Breton (2005) utiliza os termos inter-relacionados, globalidade, globalização e globalismo, associados ao debate da sociedade mundial sustentada pelas tecnologias de informação e comunicação em seus diversos níveis, cultural, político, econômico e socioeducativo.

Assim, a globalidade significa que vive-se em uma sociedade mundial, na qual os espaços fechados estão longe dos interesses reais e não têm lugar. Globalização refere-se aos processos pelos quais Estados-nação soberanos se mesclam na sociedade mundial, com suas respectivas probabilidades de poder, orientação e autoidentificação. Por fim, o globalismo é a concepção ideológica neoliberal do domínio do mercado mundial, que desloca ou substitui o poder e a atividade política territorial dos Estados (BRETON, 2005).

A evidência mais óbvia de que o inglês é considerado um colaborador e uma consequência da globalização é o panorama, que indica que 1,6 milhão de pessoas, o que representa um terço da população mundial, usa esta linguagem de alguma forma, diariamente. Além disso, o inglês é a língua materna de quase 375 milhões de pessoas, alcançando um domínio não apenas de territórios, mas meios de comunicação, que exportam globalmente não somente a língua, mas também a cultura ocidental, através de revistas, jornais, livros, televisão, cinema, rádio, redes sociais, etc. De acordo com Pinho (2019), estima-se que mais de 80% do conteúdo publicado na Internet é em inglês, o que representa um total de 1.142 milhões de páginas neste idioma e 800 milhões de usuários.

Rajagopalan (2010, p. 37) vai ainda mais longe, ao afirmar que:

Um grande e crescente número de pessoas, mesmo que elas nunca pisem em um país de língua inglesa, terão a necessidade de usar inglês em comunicação altamente sofisticada e em colaboração com pessoas em todo o mundo. Elas precisarão ser capazes de escrever persuasivamente, interpretar e analisar informações em inglês criticamente, e lidar com negociações em inglês.

No entendimento de Busnardo (2010), o amplo escopo desta língua é inegável, pois seu papel como idioma veicular na maioria das atividades, variando do turismo às convenções políticas, confere vantagens competitivas no mundo do trabalho e profissional, conforme as possibilidades de crescimento, desenvolvimento e melhoria das habilidades para que os cidadãos possam participar da economia global.

A globalização linguística é entendida por Cavalcanti (2013) como um processo pelo qual alguns idiomas são cada vez mais usados na comunicação internacional, enquanto outros perdem destaque e até desaparecem por falta de falantes. Essas poucas línguas que são cada vez mais usadas na maioria das comunicações internacionais são o inglês, chinês e espanhol.

3. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM DA LINGUA INGLESÁ

O ensino de línguas estrangeiras apresentou mudanças ao longo do tempo, evoluindo de pressupostos puramente teóricos e de uma ênfase no conteúdo para uma maior atenção às habilidades, que permitem processar e manipular o conteúdo. Tal mudança no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi afetada pela mesma tendência evolutiva que ocorreu no restante dos assuntos e conteúdos, levando em conta que se vive em um mundo no qual a informação e geração de dados são enormes e estão ao alcance graças às tecnologias de informação e comunicação (TIC) (KANE-CO-MARQUES, 2008).

Segundo Menezes (2012), no mundo global, há uma necessidade constante de desenvolver a capacidade de adquirir, conservar, processar e usar a informação de forma adequada, em uma diversidade crescente de contextos. Esses tipos de recursos são chamados de competências, um termo que tem sido um dos mais utilizados na área educacional.

A competência é uma combinação de conhecimento, habilidades e atitudes adequadas a uma situação específica. Esta concepção não é uma noção completamente nova e uma primeira aproximação deste conceito é citada no denominado Relatório Delors, ao mencionar que o futuro da educação reside na promoção de quatro tipos de conhecimentos, denominados pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (RAJAGOPALAN, 2010).

Segundo Faraco (2007), num currículo baseado no desenvolvimento de um conjunto de competências básicas, o objetivo de qualquer disciplina deve ser o de contribuir para a sua realização. No caso das disciplinas de língua inglesa, o eixo é a competência em comunicação de língua estrangeira, que tem maior peso dentro dos objetivos do ensino, entendendo que esta disciplina também participa do desenvolvimento de outras competências.

A capacidade de comunicação em todas as áreas é uma competência altamente exigida no mundo atual e, segundo Coracini (2009), essencial no mundo do trabalho e no convívio social, pela capacidade de se expressar com clareza, de ser capaz de se comunicar oralmente e por escrito em diferentes situações. No que diz respeito às habilidades de comunicação, estas compreendem os componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

4. A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A música é um dos valores sociais mais importantes para os indivíduos, estando presente em todos os lugares e representando diferentes situações do ser humano, seja felicidade, tristeza, emoção, amor, decepção, etc. Portanto, é considerada uma ferramenta muito valiosa na educação, permitindo ao professor um recurso diferente e inovador de ensino nas experiências educacionais (CUNHA, 2005).

Segundo Penna (2012), ao longo da história de diferentes culturas, a música esteve ligada de uma forma ou de outra à educação, devido aos efeitos positivos que pode ter no desenvolvimento intelectual e emocional. Na cultura grega antiga, Pitágoras e seus seguidores são descritos como os criadores da teoria da música grega, visto que relacionavam os sons à Matemática e à Astronomia. Sua obra *A República* contém passagens em que Platão destaca a importância e a necessidade de uma educação musical precoce, com todas as suas vantagens, considerando a música essencial para uma verdadeira educação integral. Na China antiga, Confúcio não concebia uma educação sem música, que considerava a segunda mais importante das seis artes essenciais para educar os jovens, que eram: cerimônias, música, arco e flecha, condução de carruagem, escrita e Matemática.

Em todas as épocas, as crianças crescem ouvindo canções que as ajudam a desenvolver a língua materna, constituindo o primeiro modo de comunicação, proporcionando uma sensação de intimidade e desempenhando um papel

decisivo na criação de um ambiente descontraído e confortável. Atualmente, estudos sobre o ensino de uma segunda língua têm enfatizado que uma forma efetiva de mudar a percepção negativa em relação ao aprendizado da língua inglesa é a utilização de diversas ferramentas educacionais no processo de aprendizagem (FERREIRA, 2012).

Cristovão (2007) observa que diversificar as técnicas nas aulas de língua estrangeira fornece oportunidades de aprendizagem significativas para um número maior de alunos. Portanto, sugere a utilização de técnicas e instrumentos audiovisuais para apoiar a interação entre os estudantes, pois a música é um dos instrumentos mais eficientes para esse fim, devendo ser uma ferramenta didática frequentemente utilizada.

A capacidade de se comunicar por meio de uma linguagem composta por um sistema complexo de símbolos fonéticos e escritos e a capacidade de produzir, interpretar e compreender música são habilidades humanas únicas. As habilidades acima mencionadas apresentam várias características em comum, no que diz respeito à sua estrutura e funções. Segundo Pinto (2010), análises com técnicas modernas de imagem cerebral, como tomografia ou ressonância magnética, mostraram que o substrato neurológico da linguagem e da música se sobrepõe.

O trabalho melódico favorece a memorização de textos e a correta acentuação das palavras e até melhora a dicção; o trabalho auditivo com melodia e timbre beneficia a capacidade de concentração e o aprendizado de outras línguas, enquanto o trabalho rítmico ajuda a compreender as relações matemáticas. O aprendizado musical e a socialização ajudam a fomentar a colaboração, o pensamento crítico e o respeito. Além disso, através das músicas, podem ser aprendidos valores e hábitos, bem como conteúdos de disciplinas específicas (LIMA, 2004).

A música oferece muitos efeitos positivos sobre o clima da sala de aula e aquelas com maior sucesso são as que proporcionam a aquisição do conhecimento de maneira agradável, sendo mais eficazes do que os procedimentos tradicionais centrados no professor. Consequentemente, Cristovão (2007) afirma que muitos

educadores obtêm sucesso usando a música como uma forma de aquecimento e uma ferramenta de relaxamento, que serve de pano de fundo para outras atividades. Por ser uma combinação de música e linguagem, as canções têm inúmeras virtudes que merecem atenção. A riqueza das canções na cultura, suas expressões idiomáticas e poéticas a tornam uma ferramenta perfeita de aprendizagem.

5. O ENSINO NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE

Segundo Freire (2019), uma análise cuidadosa da relação professor-aluno em qualquer nível, dentro ou fora da escola, revela seu caráter fundamentalmente narrativo. A relação envolve um sujeito narrador (o professor) e ouvintes (os alunos). A narração leva os alunos a memorizarem mecanicamente o conteúdo. Pior ainda, transforma-os em 'recipientes' a serem enchidos pelo professor. Quanto mais completamente ele enche os recipientes, melhor professor ele é. Quanto mais mansamente os recipientes se permitem encher, melhores alunos eles são.

Assim, ensinar passa a ser um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor é o depositante. Em vez de se comunicar, o professor emite comunicados e 'faz depósitos' que os alunos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Trata-se do conceito bancário de educação, em que o âmbito de ação permite aos alunos apenas o recebimento e depósito dos conteúdos. Eles têm, é verdade, a oportunidade de se tornarem colecionadores ou catalogadores das coisas que armazenam. Mas, em última análise, são as próprias pessoas que são arquivadas pela falta de criatividade, transformação e conhecimento neste sistema equivocado (FREIRE, 2019).

O conhecimento surge apenas por meio de invenção e reinvenção, da investigação inquieta, impaciente, contínua e esperançosa que os homens buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.

Para Freire (2019), os educadores verdadeiramente comprometidos devem rejeitar o conceito bancário em sua totalidade, adotando, em vez disso, a concepção de alunos como seres conscientes, abandonando o objetivo educacional de fa-

zer depósitos e substituí-lo pela colocação dos problemas dos indivíduos em suas relações com o mundo. A educação da 'problematização', respondendo à essência da consciência, a intencionalidade, rejeita comunicados e incorpora a comunicação. É o epítome da característica especial da consciência: ser consciente, não apenas como intenção nos objetos, mas voltado para si mesmo.

A educação libertadora consiste em atos de cognição, não em transferências de informação. A educação problematizadora, rompendo os padrões verticais característicos da educação bancária, pode cumprir sua função de ser a prática da liberdade. Por meio do diálogo, o professor não é mais apenas aquele que ensina, mas aquele que, em diálogo com os alunos, enquanto são ensinados também ensinam, se tornando corresponsáveis por um processo em que todos crescem (FREIRE, 2015).

Desde as primeiras experiências e pensamentos do ser humano, a educação é percebida como um ato de conhecimento, de tomada de consciência da realidade e como uma interpretação do mundo que precede a compreensão das palavras. Seu método de alfabetização partia da exigência de que os educadores investiguem a realidade dos educandos e como estes interpretam essa realidade, na linguagem. Mesmo no processo de alfabetização, o ponto de partida é a apropriação problematizada da realidade e a discussão de interpretações “ingênuas” por professores e alunos. No método freireano, os analfabetos aprendem criticamente sobre seu mundo por meio do diálogo sobre problemas significativos, enquanto aprendem a ler e escrever (FREIRE, 2015).

Freire (2019) considera o conhecimento da realidade não como um ato individual ou meramente intelectual, mas como um processo coletivo e prático que envolve diferentes tipos de conhecimento: consciência, sentimento, desejo, vontade e fisicalidade. Toda prática educativa deve reconhecer o que alunos e professores sabem sobre o tema e deve gerar experiências coletivas e dialógicas para que ambas as partes desenvolvam novos conhecimentos. A célebre declaração de Freire de que “Ninguém sabe tudo e ninguém sabe nada; ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam umas às outras, me-

diadas pelo mundo” (FREIRE, ANO,p.), portanto, deve ser lida no sentido de que “Quem ensina aprende e quem aprende ensina” e não como uma negação das especificidades do papel ativo que o educador deve desempenhar.

6. AS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC

A proficiência em qualquer idioma exige o domínio de quatro habilidades: leitura (*reading*), escrita (*writing*), fala (*speaking*) e compreensão (*listening*) e com o inglês não é diferente e, para que o ensino deste idioma seja bem-sucedido, estas habilidades devem ser integradas de forma eficaz e abordadas de uma forma que ajude os alunos a cumprir os padrões definidos para eles e a desenvolver gradualmente sua competência comunicativa (MARCUSCHI, 2008).

Ouvir e falar são habilidades altamente inter-relacionadas e funcionam simultaneamente em situações da vida real. Portanto, a integração das duas visa promover uma comunicação oral eficaz. A leitura e escrita formam uma forte relação entre si como habilidades e possibilitam uma comunicação escrita eficaz. O desenvolvimento das competências em leitura e escrita exige expor os alunos a desafios graduais de leitura e tarefas de escrita com o objetivo de levá-los a ler e escrever com eficácia. Na verdade, a integração de ouvir e falar com leitura e escrita torna os alunos bons ouvintes, oradores, leitores e escritores (KOCH; ELIAS, 2012).

Para Antunes (2009), o domínio dessas habilidades é um processo gradual e os professores devem expor os alunos a tarefas e materiais gradualmente desafiadores, com atividades que foram especialmente projetadas para incorporar várias habilidades do idioma simultaneamente (como ler, escrever, ouvir e escrever), fornecendo situações que permitem o desenvolvimento completo e progresso em todas as áreas de aprendizagem de línguas.

Por meio de atividades diárias, os professores oferecem aos alunos oportunidades para desenvolver cada habilidade, onde os alunos podem: ouvir (o professor usar o idioma, uma música, em uma atividade em pares), falar (prática de

pronúncia, saudações, diálogo, criação ou recitação, canções, exercícios de substituição, leitura oral rápida, dramatização), ler (instruções, exercícios escritos, jogos, letras de música) e escrever (preencher frases que descrevem um sentimento, visão ou experiência, um roteiro de diálogo) (MARCUSCHI, 2008).

7. METODOLOGIA

A pesquisa foi efetivada no ano de 2021, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vilmo Ornelas Sarlo, da rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy-ES, com três professores de língua inglesa da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Vilmo Ornelas Sarlo. A instituição atende cerca de 450 alunos da educação infantil, ensino fundamental I e II nos turnos matutino e vespertino e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) 1º e 2º segmentos no turno noturno. A escola possui 49 professores, distribuídos em suas 30 turmas, sendo quatro da educação infantil que atende a 115 alunos.

A escolha desta instituição para a pesquisa, deu se pelo fato da mesma ser considerada pela comunidade de entorno como uma renomada Escola-Polo, visto que nela há diferentes projetos pedagógicos que buscam oportunizar praticas interdisciplinares que visam potencializar as práticas dos professores entre esses a dos professores de língua Inglesa. Há também entre os professores e toda equipe pedagógica, um acolhimento e respeito pelas diferenças que em sua caminhada pedagógica passa ser considerada por todos como um ótimo local de trabalho.

Quanto aos sujeitos priorizamos nossa pesquisa com os professores de língua inglesa que atuam na educação infantil, por trabalharem com crianças prestes a entrar para o Ensino Fundamental I.

A meta desta pesquisa é analisar os dados coletados tendo como eixo central considerar as contribuições da música como instrumento de ensino na compreensão da língua inglesa para alunos da educação infantil, descobrir as concepções acerca do papel da música na aula de inglês, bem como compre-

ender o papel da musicalidade na aula de língua inglesa e as diferentes formas como são trabalhadas em sala de aula. Foi feita uma reflexão com a exposição das informações obtidas na entrevista inicial com os professores e nos questionários aplicados às três professoras da Língua Inglesa. Em seguida, analisamos os resultados obtidos com a aplicação dos questionários, e da entrevista, retomando o referencial teórico que norteou este trabalho.

Respondendo as questões exigidas, várias informações foram obtidas em diferentes momentos com três professoras regentes da Língua Inglesa, para analisar as contribuições da música como instrumento de ensino na compreensão da língua inglesa para alunos da educação infantil, o caminho percorrido foi coerente e significativo de acordo com os objetivos mencionados.

8. CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS

O presente estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que foi realizada com professores de língua inglesa da educação infantil no município de Presidente Kennedy-ES. Segundo Rey (2005), a pesquisa qualitativa não se orienta na produção de resultados finais sobre o estudado, os métodos qualitativos são orientados à exploração, ao descobrimento e à lógica da indução, começando com observações específicas e vai se construindo em direção aos padrões gerais. Para que ele seja evidente poderá vir de seis fontes distintas como, documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

Os dados foram construídos através de questionário e entrevista, análise das percepções das professoras que apresentaram sobre a música como instrumento de ensino na compreensão da língua inglesa para alunos da educação infantil. Ressaltaram também que por meio das atividades elaboradas em sala de aula de acordo com o currículo escolar estimula as quatro habilidades necessárias para a aprendizagem da língua inglesa. Por meio das práticas educativas despertam o interesse e a motivação dos alunos.

Buscando compreender o objetivo proposto, tenta se aproximar das informações registradas no decorrer da pesquisa, tendo como base os desafios de uma prática voltada para a musicalidade na aula de língua inglesa e as diferentes formas como são trabalhadas em sala de aula. Os objetivos do estudo foram atingidos através da aplicação de questionário estruturado, dirigido aos professores da Língua Inglesa que lecionam em escolas da cidade Presidente Kennedy, no Estado do Espírito Santo, na Educação Infantil, com a metodologia baseada num estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa sobre a prática dos docentes com a músicas nas aulas de inglês na Educação Infantil de uma escola Municipal de Presidente Kennedy-ES, na qual o objetivo em geral, perceber as principais atividades desenvolvidas com o uso das músicas na introdução de novo vocabulário e de elementos gramaticais e as atividades são direcionadas especialmente para reforçar a gramática e estimular as habilidades do aluno.

9. UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NAS AULAS DE LINGUA INGLESA

A fim de manter o anonimato dos respondentes, estes serão denominados com nomes de flores, onde Azaleia atua somente na educação infantil; Orquídea atua na educação infantil, ensino fundamental nos iniciais e finais; e Begônia atua na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio. As três afirmaram possuir entre 10 e 20 anos de atuação como professor de língua inglesa.

Os dados analisados neste estudo permitem visualizar o uso da música na Língua Inglesa na rotina diária de aula de forma bastante positiva. Todas as entrevistadas afirmam fazer uso de produção oral (*speaking*) semanalmente em suas aulas. Em relação ao trabalho com a produção escrita (*writing*) nas suas aulas. Todas trabalham a compreensão oral (*listening*) semanalmente em suas aulas.

As canções são muito utilizadas como meio de ensinar a pronúncia da língua inglesa, pois somente a repetição de palavras é considerado monótono e desinteressante para os alunos. Segundo Kawachi (2008), esse desinteresse é devido

ao uso excessivo de exercícios de repetição na sala de aula, o que, em sua concepção, é inadequado no ensino de um segundo idioma.

Esse aspecto foi abordado com a seguinte questão, se a utilização de músicas nas aulas motiva e estimulam os alunos, todas responderam afirmativamente. Um dos maiores desafios que um professor enfrenta é como motivar os alunos e muitos são os motivos que podem levá-los a ficarem desmotivados, como falta de interesse pelo assunto, métodos pouco atraentes, além de crianças da pré-escola serem facilmente distraídas por fatores externos ou possuírem dificuldade de aprender e precisam de atenção especial. Além disso, o ensino em uma classe com alunos motivados é favorável para professores e alunos.

10. PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O TRABALHO COM MÚSICA

O segundo momento desta pesquisa consistiu em uma entrevista com os professores, a fim de propiciar um momento em que pudessem expressar suas opiniões e práticas pedagógicas em sala de aula relacionadas à utilização de músicas nas aulas de língua inglesa.

Em um primeiro momento da pesquisa foi perguntado sobre a opinião do professor sobre a música ser um instrumento de ensino e, em caso positivo, de que forma, sendo as falas transcritas abaixo.

“A música aliada ao ensino é uma estratégia agradável e interessante de aprendizagem, assim os alunos aprendem de forma prazerosa, sem fazer muito esforço” (AZALEIA. Entrevista em 07/09/2021).

“Sim. Através da música, podemos ensinar de forma lúdica, diversos conteúdos importantes” (ORQUÍDEA. Entrevista em 07/09/2021).

“Sim. O aluno pode aprender alguns vocabulários em inglês aprendendo cantar uma música simples. Além disso, os alunos gostam de músicas durante a aula de inglês” (BEGÔNIA. Entrevista em 07/09/2021).

Observa-se que os três professores compreendem a importância da música como base da aprendizagem e que esta se constitui em ferramenta de formação que estimula a criatividade dos alunos, uma vez que consiste em uma das maneiras pelas quais os alunos apresentam interesse, tornando possível desenvolver o conteúdo curricular de forma divertida e atrativa.

Para Silva (2016), é importante que o professor encontre as melhores estratégias para motivar seus alunos para a aprendizagem, a fim de que a aula seja interessante e desafiadora, o que é um fator que afeta o aprendizado e pode aprimorá-lo significativamente. Se os alunos mostrarem interesse em aprender, seu desenvolvimento cognitivo a partir de um estímulo intrínseco, ajuda a aprofundar os novos conteúdos, reforçando a sua retenção.

Ao serem indagados sobre que tipos de músicas utilizam em suas aulas, os professores responderam que buscam canções infantis que sejam relacionadas ao conteúdo curricular, como se observa em suas respostas transcritas abaixo.

“As músicas são introduzidas de acordo com o conteúdo trabalhado, como o meu público é infantil, trabalho com músicas voltadas para educação infantil, às vezes faço intervenções e adaptações, sempre seguindo uma sequência didática” (AZALEIA. Entrevista em 07/09/2021).

“Músicas infantis” (ORQUÍDEA. Entrevista em 07/09/2021).

“De acordo com o conteúdo estudado eu escolho um vídeo do YouTube e os alunos adoram” (BEGÔNIA. Entrevista em 07/09/2021).

A maioria das canções infantis são divididas em grupos claramente separados, como números, alimentos, animais, partes do corpo, etc., embora algumas podem combinar dois ou mais desses temas. Algumas músicas são especificamente sobre ações, onde as crianças imitam a ação que têm de executar, sendo utilizadas para reforçar o vocabulário.

De acordo com Figueiredo e Pereira (2011), a primeira coisa que se deve ter em mente é que as músicas correspondem a diferentes tipologias textuais, que não

requerem uma exploração específica e tipo de atividades, mas condições de uma forma. Assim, antes de selecionar uma música, deve-se refletir sobre o que se quer fazer com isso e que tipo de atividades se quer apresentar aos alunos.

Os três professores relataram ainda que trabalham de forma bem simples, ou seja, *listening* e o *reading* realizando leitura da música para com os alunos e atividade de interpretação de texto. E conforme o desenvolvimento leitura os alunos praticam o *speaking* sem precisar pedir ajuda. Já o *writing* utilizam ditado com as palavras utilizadas no texto estudado na semana. Eles procuram ou pesquisam no caderno o vocabulário e completam as atividades. “Além disso, trabalhos com caça-palavras e cruzadinhas em inglês para eles verificarem como o idioma é prazeroso e fácil” (BEGÔNIA. Entrevista em 07/09/2021).

Nesse contexto, as músicas devem ser utilizadas incluindo atividades de compreensão e produção escrita e oral, onde uma mesma atividade pode integrar mais de uma habilidade.

De acordo com Rocha (2008), os benefícios das músicas como ferramentas pedagógicas podem ser desenvolvidos buscando a compreensão auditiva, expressão oral, prática de vocabulário, estruturas e padrões de frases.

11. PRODUTO EDUCATIVO

O produto educacional foi desenvolvido junto aos professores através de rodas de conversa, um Manual Educativo com as principais contribuições da música como instrumento de ensino na compreensão da língua inglesa para alunos da Educação Infantil através da técnica da roda de conversa, a fim de obter sugestões dos docentes sobre atividades que consideram importantes e que são eficazes no trabalho junto aos alunos em suas diferentes opiniões.

As rodas de conversa correram de forma presencial e foram seguidos todos os protocolos recomendados, com distanciamento, uso de máscara e álcool gel. Foram realizadas duas rodas de conversa para a organização do Manual

Educativo, onde primeiramente foram apresentados os resultados desta pesquisa e, em seguida, foram apresentadas sugestões de atividades bem sucedidas desenvolvidas em sala de aula utilizando a música para a compreensão da língua inglesa na educação infantil.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender em sua investigação as principais contribuições as contribuições da música como instrumento de ensino na compreensão da língua inglesa para alunos da educação infantil, identificando, junto aos professores, as atividades desenvolvidas e a motivação dos alunos.

O estudo de uma língua estrangeira não é um mero processo de aprendizagem da gramática, estruturas e vocabulário, mas também da pronúncia correta, ênfase e entonação, qualidades prosódicas que podem ser muito bem adquiridas por meio da música. Seu potencial no processo de ensino de uma língua estrangeira é muito amplo, principalmente nas qualidades fonológicas e fonéticas que podem ser praticadas de forma adequada com o apoio fornecido por canções.

Nesta pesquisa estudo, os professores buscam desenvolver atividades diversificadas e utilizam músicas de forma frequente, por entenderem que as habilidades básicas são contempladas por meio deste trabalho. Ao longo da pesquisa, seja por meio do questionário, das entrevistas e das rodas de conversa realizadas para a elaboração do Produto Educativo, foi possível constatar que os docentes buscam potencializar as músicas por compreender que esta trata-se de uma ferramenta importante para motivar os alunos em suas aulas tornando a aprendizagem prazerosa e criativa.

Observa-se, portanto, que o envolvimento da música no ensino de línguas estrangeiras pode ser visto sob vários pontos, que envolvem a motivação, recepção e produção da linguagem e das emoções. A pesquisa revelou que o componente musical está incluído na escola, que os professores as usam em suas aulas e que a recepção dos alunos é muito positiva.

As descobertas deste estudo podem ajudar professores de língua inglesa a maximizar a qualidade e eficácia da aprendizagem dos alunos da educação infantil, incorporando música nas salas de aula, por estas possuírem os aspectos comunicativos da linguagem, juntamente com o aspecto de entretenimento da música.

A música acompanha as pessoas, independente de língua, cultura ou qualquer outra diferença, ao longo das suas vidas e, por meio de suas qualidades, cumpre a função de desenvolvimento formativo e educativo, sustentando substancialmente o complexo desenvolvimento da personalidade humana. Assim, entende-se apropriado finalizar este estudo com as palavras de Friedrich Nietzsche, ao afirmar que *“Ohne musik, wäre das leben ein irrthum”* (Sem música, a vida seria apenas um erro).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de língua estrangeira. In: SANTOS, P.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Orgs.). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: LOPES, L. P. M. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M. J. (Org.). **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Línguas materna e estrangeira, plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês no Brasil. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

CUNHA, S. R. V. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, D. A. (Org.) **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERNANDES, E. C. S.; EIRÓ, J. G. Experiências interculturais e aquisição de língua estrangeira e/ou segunda língua. In: BRAWERMAN-ALBANI, A.; MEDEIROS, V. S. (Orgs.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FERREIRA, M. **Como usar a Música na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

KAWACHI, C. J. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J. C.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

LIMA, L. R. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBa, 2004.

LOPES, M. F. V.; SILVA, C. M. M. B. Atividades de gramática no livro didático de língua estrangeira. **Polifonia**, v. 25, n. 37, p. 171-310, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, V. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2015.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PINHO, M. R. **Navegando em mar aberto: globalização e ensino de língua inglesa (LE) dentro de uma perspectiva intercultural: um estudo de caso**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinha**. Campinas: Pontes, 2010.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008.

SILVA, J. M. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional:** o livro didático. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua franca:** o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2011.

TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: CAUSAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Camila Machado de Oliveira
Vivian Miranda Lago

1. INTRODUÇÃO

A questão do processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDAH acompanha a jornada de grande parte dos professores no CEMEI “Menino Jesus” município de Presidente Kennedy-ES. Uma das etapas mais importantes no processo de ensino do aluno com TDAH é procurar ganhar sua atenção com práticas pedagógicas criativas e motivadoras de forma a otimizar sua aquisição de conhecimento. Os alunos com esse tipo de transtorno (TDAH), conhecido como o déficit mais prevalente em idade escolar, enfrentam algum prejuízo na atenção sendo necessária a intervenção adequada do docente, para melhorar a aprendizagem desses alunos.

O simples fato da criança ter um alto nível de atividade motora não significa que a criança também apresentará problemas significativos.

Há traços do temperamento que devem ser observados atentamente, a saber: nível de atividade, alcance de atenção, persistência, capacidade de lidar com mudanças ou experiências novas, adaptação a mudanças ao longo do tempo, intensidade de reação, previsibilidade de comportamento, limiar de frustração, capacidade de se adaptar e humor.

As qualidades do temperamento não são boas nem más; elas existem e afetam o modo como a criança reage e como as pessoas interagem com ela. É patente que crianças difíceis formam um grupo de risco e candidatos a ter maior número de problemas com a aprendizagem, comportamento, socialização, hiperatividade e desatenção.

Uma criança difícil pode frustrar, provocar raiva, irritar pais e professores em virtude da incapacidade da criança reagir às expectativas deles. O impacto negativo destes tipos de relação compromete o inter-relacionamento pais X filho e professor X aluno.

No momento do diagnóstico de crianças mais novas, fica difícil determinar quanto dos problemas originam-se do temperamento difícil e quantos são causados por inadequação ou incorreção no comportamento de pais e professores. Daí a necessidade de compreender o comportamento dessas crianças, sentir a dificuldade de relacionamento que apresentam, procurar dosar o amor, as críticas, as recompensas e as intervenções.

No cenário atual, vivenciado pela pandemia da Covid-19, um ponto relevante a ser abordado é o desafio que a pandemia impôs às escolas e professores que tiveram que superar as dificuldades encontradas no dia-a-dia educacional da inclusão dos alunos com TDAH e ainda repensar sua prática nessa nova realidade. Todos os fatores que sempre dificultaram a aprendizagem dos alunos no ensino presencial passaram também a serem um obstáculo no ensino remoto - reforçando inclusive as dificuldades impostas pelo distanciamento, tanto para os alunos, quanto para as famílias das crianças com TDAH.

2. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE), SUPORTE PEDAGÓGICO E INFRAESTRUTURA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma parte da Educação Especial cujo objetivo é atender, ao longo de sua vida escolar, alunos que têm necessidades educacionais especiais.

O Programa Atendimento Educacional Especializado é uma política pública direcionada a estudantes que têm necessidades específicas de aprendizagem.

Essas necessidades precisam ser comprometidas e instrumentalizadas, o que acontece por meio da elaboração de aulas direcionadas, integração de equipe escolar e professor de AEE e, principalmente, pela disposição de recursos educacionais adequados.

O atendimento educacional especializado deve acontecer no contraturno, ou seja, no período oposto ao do ensino regular. No entanto o professor de AEE não é o mesmo auxiliar de educação inclusiva. Eles devem trabalhar juntos, de forma integrada, mas um atua no contraturno e o outro acompanha o aluno na sala de aula comum.

Um dos principais desafios do atendimento educacional especializado é a integração com família, gestão escolar e professores da classe comum. Essa articulação é que garantirá os resultados no processo de aprendizagem de alunos com deficiência e outros. O objetivo do professor do AEE é promover o aprendizado do aluno com necessidades especiais para que ele possa utilizá-los também na classe comum.

A proposta e a eficácia da educação especial são discutíveis, pois em seu princípio norteador está o pressuposto de que possibilita aos indivíduos ditos “especiais” oportunidades educacionais e sociais através de procedimentos especiais, em locais apartados do sistema regular de educação.

Pelo viés do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a escola comum (de ensino regular) tem como compromisso difundir o saber universal, devendo saber lidar com tudo o que implica de particular na construção desse conhecimento, ainda que tenha limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, sendo a dificuldade maior, lidar com deficiente mental. Diante disso, surgiu a necessidade de se criar um espaço dentro da escola regular, que conte com subsídio físico e humano capaz de auxiliar na aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual (DI), visual e outras (BRASIL, 1996).

Para tanto a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) prevê o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência e prevê em seu Art.

208 que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo o MEC (BRASIL, 1996) esse atendimento não se refere a um reforço escolar, sendo diferente do ensino em escolas comuns.

O atendimento educacional especializado deve priorizar as especificidades dos alunos com deficiência, complementando ou suplementando a sua aprendizagem escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. Essa complementação é um direito de todos os alunos com deficiência (BRASIL, 1989).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, por meio da Resolução N°4/2009 que define o Atendimento Educação Especializado como um serviço da educação especial que:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. [...]. Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (SEESP-MEC, 2008, p.1).

Assim, essa nova concepção de Educação Especial é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência, bem como um apoio ao ensino regular. Mas, é importante aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum, o que é necessário para superação de barreiras, seja ela uma barreira de comunicação, barreira atitudinal ou estrutural.

Portanto, segundo o Ministério da Educação o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre ou-

tros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado complementa a formação do aluno e não substitui o ensino regular visando desenvolver a sua autonomia e independência na escola comum e fora dela, por exemplo, desenvolver nos alunos simples atividades da vida diária. Enfim, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial que objetiva eliminar barreiras que dificultem a participação dos alunos no ensino regular considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Sendo assim Stainback (2004) afirma que o educador necessita ter a capacidade de conviver com as diferenças superando os próprios preconceitos e deve estar constantemente preparado para adaptar-se às novas situações que ocorrerão no interior da sala de aula.

3. A CRIANÇA COM TDAH NAS SÉRIES INICIAIS

Crianças com TDAH possuem sintomas comuns, entretanto diferenciam-se em virtude da manifestação e intensidade de alguns deles que podem até ocorrer simultaneamente, sendo nomeados de acordo com as observações feitas em pacientes em um período de, no mínimo, seis meses. Trata-se de um transtorno que causa maior prejuízo no funcionamento global e na vida da criança, visto que engloba sintomas de acordo com o subtipo, intensidade e frequência. Esses sintomas promovem distintas oscilações de comportamentos ao longo de sua vida acadêmica e em diversos ambientes do seu cotidiano (WILLCUTT et al., 2012).

Os sintomas do TDAH são permanentes e involuntários na definição do comportamento de seu portador, não havendo, até o presente momento, cura para o mesmo, mas o tratamento é capaz de amenizar a manifestação dos sintomas que ocorrem logo na infância e se prolongam nas demais fases da vida (SIQUEIRA, 2012).

Em seu estudo Siqueira (2012) pode constatar muitos alunos com um comportamento agitado, sobressaindo-se aos demais colegas de turma, com dificul-

dades de permanecerem sentados em suas cadeiras, esperar sua vez de falar e concentrar-se em tarefas mais calmas, tais como leituras e exercícios. Estes comportamentos são facilmente reconhecidos como sintomas do TDAH e os alunos que apresentam este transtorno modificam a dinâmica de toda a turma, pois, interrompem com frequência o professor, ou então exigem que este pare sua aula para chamar-lhe a atenção.

Os alunos com TDAH falham nas tarefas de aprendizagem que requerem níveis adequados de atenção, inibição e envolvimento ativo. Existem indícios observáveis em sala de aula relacionados à falha no esforço atencional, como o número de erros cometidos por esses alunos em itens fáceis, embora sejam capazes de fazer os mais difíceis, o aumento de erros ao final da realização das atividades, ou as dificuldades em terminar as tarefas atribuídas. A esta situação é adicionada uma baixa motivação para o sucesso: os alunos com TDAH passam menos tempo estudando e se esforçam menos para alcançar os objetivos educacionais (NIGG, 2013).

Da mesma forma, detalha Benczik (2020), os alunos com TDAH geralmente falham na execução de tarefas que requerem capacidades organizacionais devido ao uso ineficaz dos processos de ordem superior: usar a memória de trabalho, trabalhar com fluência, estar alerta e monitorar seu trabalho. O monitoramento de erros - ou seja, a capacidade de detectar o erro e ajustar o desempenho durante o trabalho - é outro processo organizacional de ordem superior prejudicado nessas crianças.

Percebe-se claramente que o desempenho acadêmico dos alunos com TDAH é negativamente afetado pelos comportamentos perturbadores que frequentemente manifestam em sala de aula (estar fora de suas cadeiras, interromper o professor durante as explicações, fazer ruídos inadequados, inquietação, etc.), que são sérios obstáculos para o processo de mediação pedagógica do professor dentro do ensino da leitura e da escrita.

Em relação ao ambiente escolar, lidar com criança com TDAH é sempre um desafio, pois se enfrenta várias situações como: adaptação ao ambiente escolar

que não é fácil, notas baixas e o comportamento desafiador, pois são alunos que geralmente se distraem com muita facilidade, têm dificuldade de concentração e conseqüentemente de prestar atenção às aulas, além da falta de paciência para estudar e até mesmo executar as tarefas propostas (SILVA, 2013).

Geralmente são alunos muito agitados, possuem a capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, que na maioria das vezes não apresentam nenhuma relação com a temática da referida aula, e nesse contexto, são vistos como bagunceiros ou preguiçosos, não param quietos, movimentam-se o tempo todo e, buscam atrair os colegas para o seu universo. Outros, sempre distraídos, não participam das aulas, se distraem com o caderno, rabiscos na carteira ou ficam brincando com os materiais escolares (BRZOZOWSKI et al., 2010).

Barkley (2021) explica que muitas vezes é perceptível a dificuldade do aluno em prestar atenção, concentrar-se e direcionar o raciocínio, pois pensam em várias coisas ao mesmo tempo e se distraem com as mesmas, fazendo com que o professor o considere desinteressado. Além disso, apresenta dificuldade para memorizar seqüências e percepção de detalhes; apresenta reincidência nos erros e constante desorganização constante, esquece conteúdos e se deixa levar por eventos paralelos.

A escola hoje é um dos caminhos mais sólidos para o processo de aprendizagem, porém algumas crianças com necessidades educacionais específicas, como aqueles que possuem TDAH, um transtorno neuropsiquiátrico caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade, possuem certas dificuldades para estabelecer essa aprendizagem.

4. A INTERVENÇÃO DOCENTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TDAH

As intervenções acadêmicas para alunos com TDAH ainda não são amplamente estudadas quanto os tratamentos comportamentais disponíveis para eles. Moore et al. (2015) relatam em seu estudo que a falta de orientação e conhe-

cimento sobre o TDAH são percebidos como barreiras pelos professores, uma falta de orientação que muitas vezes os leva a usar métodos gerais de ensino que podem ser ineficazes com esses alunos.

Em seu estudo Araújo e Silva (2003) destacam que as crianças com TDAH, frequentemente acusadas de "não prestar atenção", na verdade prestam atenção a tudo. O que não possuem é a capacidade para planejar com antecedência, focalizar a atenção seletivamente e organizar respostas rápidas.

O TDAH é um problema comum e se caracteriza por dificuldades em manter a atenção, inquietação acentuada, por vezes hiperatividade, e impulsividade. Na infância, dos 6 aos 10 anos, em geral é associado a dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Esses indivíduos não conseguem realizar os vários projetos que planejam e são tidos como "avoados", "vivendo no mundo da lua", geralmente "estabanados" e com o "bicho carpinteiro"; muitas dessas crianças têm um comportamento desafiador e opositivo associado, não respeitam limites e enfrentam ativamente os adultos (SILVA, 2003).

Fabris (2008) explica que no processo de identificação das crianças com TDAH, é possível observar que seus comportamentos associados mudam à medida que as crescem. Por exemplo, uma criança no pré-escolar pode apresentar hiperatividade motora grosseira (sempre correndo ou escalando e frequentemente mudando de atividade) enquanto as mais velhas ficam inquietas nas cadeiras ou brincam sobre elas. Frequentemente, não conseguem terminar os trabalhos escolares ou o fazem de forma descuidada.

Barkley (2021) explica que o TDAH não se trata de uma questão apenas de desatenção e hiperatividade e não é um estado temporário que será superado, na maioria dos casos, ou uma fase desafiadora, mas normal, da infância. Segundo o autor, não é causado por uma falha dos pais em disciplinar o filho ou em criá-lo de modo adequado, sem sinal de alguma espécie de "maldade" inerente ou de falha moral da criança.

A importância deste estudo é para aqueles que como nós também acreditamos que através do conhecimento podemos transformar o mundo das nossas crianças, a criança com TDAH requer estratégias e atividades direcionadas e interessantes para que as mesmas possam se concentrar e aprender. Por isso, a formação do professor que trabalha com criança com TDAH merece atenção especial com intuito de promover uma educação mais inclusiva e acolhedora a estes alunos. Com isso, a aprendizagem e o desenvolvimento do educador são constantes, permitindo maior reflexão e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Isso porque, na formação continuada, os docentes são motivados a incorporar novas tecnologias e tendências no espaço educativo, possibilitando um pleno desenvolvimento dos alunos.

5. METODOLOGIA

Trata-se de uma abordagem qualitativa, que está adequada ao trabalho desenvolvido, tendo em vista que permite uma compreensão profunda de certos acontecimentos sociais. Pois, segundo Yin (2010) é multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, que permitem realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a várias realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para serem discutidos dentro do campo do papel do professor como mediador no processo de alfabetização de crianças com TDAH em tempos de pandemia da Covid-19.

Assim a linha descritiva se encaixa nessa pesquisa por ser um estudo de caso descritivo. Optou-se por esse tipo de estudo de caso até mesmo porque, segundo as palavras de Yin (2010), embora não se resuma à exploração, ele permite ao investigador elencar elementos que lhe possibilite diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística.

Nesse caso em especial, permitiu ainda um aprofundamento maior do papel do professor como mediador no processo de alfabetização de crianças com TDAH.

A pesquisa foi realizada no CMEI “Menino Jesus” Essa creche foi escolhida como lócus da pesquisa pelo fato de possuir 07 (sete) alunos com TDAH matriculados no ensino remoto. E a pesquisa foi realizada com 14 (quatorze) professoras que lecionam para estes alunos, sendo sete regentes e sete professoras de apoio pedagógico que dão suporte a estes alunos em seu desenvolvimento escolar.

Os instrumentos principais para a realização dessa pesquisa foram pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário.

A coleta de dados se deu de forma *online* por intermédio de um questionário que foi disponibilizado *online* na plataforma *Google Forms*¹ - esta modalidade foi utilizada para garantir a segurança de todos os envolvidos durante a pandemia da Covid-19.

Em seguida foram apresentados os dados obtidos a partir da coleta de informações dos questionários cujos resultados encontrados foram avaliados por tratamento descritivo, numa análise qualitativa onde os dados foram devidamente transcritos e analisados posteriormente em formato de texto, usando a técnica de análise de conteúdo baseado em Laurence Bardin (2011) que defende a análise de conteúdo, como uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. Avaliação da prática docente em relação à alfabetização de alunos com TDAH

Este estudo teve como intuito explorar a temática da intervenção pedagógica no processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid-19, um tema que se justifica pela necessidade de analisar detalhadamente

1 Trata-se de um aplicativo gratuito para criação de formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

as estratégias de ensino com esses alunos no processo de alfabetização e as práticas docentes desenvolvidas na aprendizagem durante a pandemia.

Docentes da CEMEI “Menino Jesus” e sujeitos dessa pesquisa, tiveram a oportunidade de expressar aqui desde a necessidade de preparar os alunos com TDAH para o processo de alfabetização, até a forma de como realizaram sua prática pedagógica antes e depois do período de pandemia da Covid-19, destacando a importância de fortalecer o desenvolvimento da leitura e da escrita desses alunos.

Foi possível conhecer o perfil dessas docentes através das entrevistas. Foram entrevistadas 14 (quatorze) professoras no total sendo 07 (sete) regentes e 07 (sete) que acompanham o aluno e contribuem para sua aprendizagem. Dos regentes 70% são professores concursados e 30% trabalham em regime de designação temporária (DT). Quanto aos que acompanham o aluno 100% são DT's.

Em relação à formação das docentes, 90% das Regentes revelaram possuir curso superior sendo o curso de Pedagogia o mais representativo na amostra com (60%) das docentes, o curso de Licenciatura de Ciências da Natureza com 30% das professoras. Apenas uma professora (10%) possui somente o Ensino Médio. Em relação as que acompanham o aluno, 100% delas possui curso superior com especialização em Educação Especial, uma exigência da Secretaria Municipal de Educação deste município.

Foi possível perceber que, quando questionados sobre a utilização de alguma estratégia ou ação inovadora para trabalhar a alfabetização de crianças com TDAH, que, apesar do esforço dessas docentes em relação à promoção dessas estratégias de leitura de alfabetização dos alunos com TDAH, ainda há muito que se fazer em relação à alfabetização dessas crianças dentro do processo de ensino remoto na variante *e-learning*², pela imposição do ensino remoto devido às medidas de isolamento social.

2 O e-learning uma modalidade de ensino a distância que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação veiculados através da Internet.

Uma das melhores maneiras de manter os alunos engajados e garantir a melhor experiência possível é desenvolver metodologias mais criativas e interessantes de aprendizagem que existem no sistema *e-learning* de ensino – e em muitos aplicativos disponíveis é possível se produzir recursos de aprendizagem de forma rápida e eficiente, mesmo sem nenhuma experiência de programação ou design para isso. E no ambiente da CEMEI, com a visita feita por essa autora, não foi visto nenhuma iniciativa, ou tentativa nesse sentido.

No sentido de seguir em frente e dar continuidade à educação, momento em que foram questionadas sobre a forma de trabalho durante o processo de alfabetização com os alunos com TDAH no período de pandemia da Covid-19, elas relataram que, logo após o início da pandemia, a escola criou grupos de Whatsapp para postagem de atividades e avaliações para os alunos - uma etapa que levou as professoras a se reinventarem para estimular os alunos no processo de ensino. No caso das crianças com TDAH, foi um desafio diante da dificuldade de focar a atenção, concentrar-se e direcionar o raciocínio, pois pensam em várias coisas ao mesmo tempo e se distraem com as mesmas, fazendo com que sejam considerados até mesmo desinteressados pelo professor.

Quando as professoras foram questionadas sobre as estratégias que usaram antes e durante a pandemia para facilitar a aprendizagem do aluno com TDAH, foi possível perceber que 30% das professoras utilizaram novas estratégias utilizando recursos audiovisuais de aplicativos disponíveis na internet para desenvolvimento de suas atividades e postagem nos grupos. Pela dificuldade de manuseio na busca por materiais e gerenciamento dos aplicativos disponíveis 70% das docentes ainda continuaram enviando atividades nos grupos de forma tradicional (atividades dos livros utilizados pela escola, fotos e pequenos jogos com material retirado da internet), como faziam antes da pandemia em sala de aula, diferenciando apenas pelo formato, dessa vez digital nos grupos de Whatsapp - em vez de atividades mais diversificadas, vídeos editados e gravações de aulas feitas em casa para resgatar o ambiente de sala de aula, interagir com o aluno e motivá-lo a aprender.

Talvez um dos motivos para tal se deva ao fato de que 70% das entrevistadas relataram possuir dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos e necessitam pedir ajuda para terceiros no gerenciamento e postagem das atividades, evidenciando a importância da capacitação e atualização continuada das docentes.

Ao abordar a realidade das professoras foi possível verificar que somente 30% delas têm o hábito de recorrer aos recursos digitais para fortalecimento do processo leitor, apenas experiências em que usam, de forma superficial, as redes sociais e as tecnologias móveis, ou mesmo a internet, dentro do processo de ensino da escrita e da leitura dessas crianças.

Barreto (2010) explica que a cibercultura é a cultura contemporânea que surge das relações de troca entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias digitais, e que para se concretizar, utiliza-se do ciberespaço, que é o canal por onde circulam as informações e as formas multimodais. Frente a esse contexto as ferramentas tecnológicas vêm sendo utilizadas cada vez mais para o ensino aprendizagem nas escolas. Logo, compreende-se que existe uma grande necessidade de aprofundamento docente no conhecimento sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e sua contribuição na formação e desempenho acadêmico dos alunos.

As docentes também relataram que não houve alteração na metodologia utilizada antes e nem durante a pandemia. A maioria das docentes, 90%, afirmou não ter muito “domínio sobre o computador”. Apenas 20% delas têm notebook e 80% utilizam o computador da escola quando preciso – mas, dessas docentes, 100% relatou a necessidade de comprar ainda em 2021 um notebook.

Apesar das tecnologias educacionais digitais proporcionarem amplas oportunidades para a organização do processo educativo, agregando variedade à forma e fluxo de informações, ampliando o número de alunos e retirando as barreiras da inacessibilidade territorial da organização educacional, o sucesso do *e-learning* ainda depende da capacitação dos professores no uso das tecnologias disponíveis para o desenvolvimento de metodologias criativas no processo de ensino remoto (VIJAYAN, 2021).

Foi evidenciado pelas respostas das docentes que não houve alteração da metodologia de trabalho com os alunos com TDAH e também não houve nenhuma mudança na forma de se trabalhar antes e nem durante a pandemia pelas professoras que acompanham de perto esses alunos, uma vez que, conforme já citado anteriormente, as docentes optaram por continuar, mesmo em tempos de ensino remoto, com as metodologias tradicionais de ensino - talvez em parte pela falta de domínio dos recursos na via *e-learning*.

Oliveira (2011) destaca a importância da intervenção docente e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar, sugerindo inclusive uma realocação das modalidades de interação consideradas legítimas promotoras de aprendizagem.

A intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. É preciso que a intervenção docente seja feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar os processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011).

Para Guimarães (2009), não há “remédio” para o baixo desempenho como um todo. Dessa forma, os professores precisam entender e aceitar que cada criança é única. E mesmo com todas as dificuldades destes discentes, os professores devem propor estratégias que favoreçam o aprendizado e assim, se recusar ao insucesso deste. O primeiro passo para identificar a causa do insucesso é procurar o que pessoalmente motiva o aluno, com o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais criativas, pois essa é a conexão entre o desejo e o desempenho educacional.

Percebeu-se nas falas das professoras entrevistadas que elas ainda possuem dificuldades no desenvolvimento de metodologias criativas como atividades lúdicas, jogos interativos e ideias que possam vencer a desatenção, hiperatividade e impulsividade dessas crianças, motivando-as a aprender.

Assim, ficou claro, tanto nas falas das professoras regentes quanto nas de apoio pedagógico, a necessidade de usar a criatividade nas práticas pedagógicas diárias de ensino para melhorar a atenção de forma sustentada e o desempenho acadêmico desses alunos.

Oliveira (2011) lembra que na escola o aprendizado é um resultado desejável, o próprio objetivo do processo escolar. Nele o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Assim ressalta-se a importância deste estudo visando fortalecer a prática pedagógica no município de Presidente Kennedy-ES na alfabetização de crianças com TDAH, foi construído um produto educacional que pode contribuir na formação dos alunos e professores com ações e orientações pedagógicas para otimizar a intervenção realizada no processo de alfabetização de crianças com TDAH.

A cartilha digital podem ser encontradas ações e orientações pedagógicas para ajudar as docentes das escolas municipais de Presidente Kennedy a otimizar a alfabetização de crianças com TDAH, dentre as quais se destacam atividades lúdicas como o jogo da memória, cabra-cega, bola maluca, os animais, quebra-cabeça e palavras ao vento, que essas professoras poderão usar na prática diária visando inicialmente o acolhimento e a integração de todos os alunos além de propor estratégias que possam contribuir na alfabetização dos que tem TDAH, com estratégias mais criativas e dinâmica contribuindo na formação destes alunos.

É sempre interessante ressaltar, no decorrer da pesquisa em andamento, conduzida pela Mestranda Camila Machado de Oliveira, considerando a importância do processo de alfabetização das crianças com TDAH, percebeu-se que, na CEMEI “Menino Jesus” o processo de alfabetização das crianças com TDAH ainda se faz de maneira tradicional, num trabalho pautado nas metodologias que não se diferenciam das utilizadas para os demais alunos - faltando uma atenção mais diferenciada para se manter o foco desses alunos, em decorrência das necessidades impostas pelo transtorno que possuem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos traçados para este estudo foi possível perceber que na CEMEI “Menino Jesus” o processo de alfabetização das crianças com TDAH ainda se faz de maneira elementar, num trabalho pautado nas metodologias de escrita e leitura que não se diferenciam em nada das utilizadas para os demais alunos. Percebe-se apenas uma atenção mais diferenciada para se manter o foco desses alunos, em decorrência das necessidades impostas pelo TDAH.

Esses dados evidenciados na pesquisa realizada com as docentes responderam aos objetivos específicos deste estudo quando permitiram conhecer o perfil sócio educacional das docentes responsáveis pela alfabetização de alunos com TDAH da CEMEI “Menino Jesus”; identificar as práticas pedagógicas utilizadas antes e durante a pandemia da Covid-19 na alfabetização de alunos com TDAH e por fim verificar as dificuldades e limitações das professoras na alfabetização de alunos com TDAH durante a pandemia da Covid-19.

Na prática da pesquisa foi possível dialogar com as docentes sujeitas dessa pesquisa sobre o fato de que é imperativo o uso dos recursos digitais na construção e metodologias de ensino mais criativas e motivadoras para o ensino dessas crianças, concentrando-se nas habilidades de estudo, manutenção do foco e envolvimento dos alunos com TDAH nas atividades. Ao fazer isso, elas estarão criando um ambiente de aprendizagem mais igualitário para eles nessa era cada vez mais digital.

E mais, dentro da prática docente, compreender os elementos, significados e a natureza dos recursos disponibilizados pela via digital que podem levar essas docentes, se visualmente letradas, a desenvolver estratégias cada vez mais criativas e motivadoras para fins de ensino.

Assim, é preciso vislumbrar novas formas de alfabetizar os alunos com TDAH através de práticas mais ativas e que atendam às necessidades individuais dos discentes.

A pandemia gerada pelo Covid-19, o surto da doença foi anunciado pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) em janeiro de 2020, tornou a aula online a nova realidade de das escolas brasileiras. Educadores, alunos e famílias precisaram encarar esse novo formato de aula sem ter tempo para adaptações. Chegou-se a ter que substituir o contato presencial das escolas por contato virtual. Em virtude dos aspectos apresentados, foi possível apurar que essa mudança repentina das aulas presenciais para o formato online, que tornou obrigatório o uso da tecnologia, teve como consequência a inovação da prática pedagógica, derrubando a crença de que a inserção da tecnologia por si só já se constitui uma inovação, os professores procuraram formações com intuito de buscar inovação da prática pedagógica e aprimorar sua relação com as tecnologias.

O mudar no processo de inovação pedagógica tem um motivo intrínseco claro e um objetivo específico, que não dependem apenas das circunstâncias e sim de reflexão sobre a necessidade de mudar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARKLEY, R. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. (Trad. Luiz Reyes Gil). Belo Horizonte. Ed. Autêntica 2021.

BARRETO, N. V. P. **Os desafios da educação: a cibercultura na educação e a docência online**. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 149-164, set./dez. 2010.

BENCZIK, E. B. P et al. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - Desafios, possibilidades e perspectivas interdisciplinares**. Belo Horizonte. Ed. Artesã, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988**. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em 2021.

BRASIL. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília (DF), jan. 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008).

BRZOZOWSKI, F. S; BRZOZOWSKI, J. A; CAPONI, S. **Classificações interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade infantil**. Interface, Botucatu, v.14, n.35, pp.891-904, Dez 2010.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (orgs) **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FABRIS, G. A. **Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade/Impulsividade**. São Paulo, Editora Quadrangular, 2008.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MAZZOTTA, M.. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MOORE, D. A; RICHARDSON, M; GWERNAN-JONES, R et al. **Non-pharmacological interventions for ADHD in school settings: An overarching synthesis of systematic reviews**. Journal of Attention Disorders. Jun;19(45):pp.1-470. Doi: 10.3310/hta19450. 2015.

NIGG, J. T. **Attention deficits and hyperactivity-impulsivity: what have we learned, what next?** Dev Psychopathol. pp.25-37. Nov, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico.** 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

SILVA, K. C. S. **O Diagnóstico do TDAH:** concepções de professoras de atendimento especializado, outros profissionais da educação e profissionais da saúde. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013. 146 f

SIQUEIRA, H. H. **Prevalência de transtorno do déficit de atenção hiperatividade em crianças de 6 a 9 anos, matriculadas nas escolas públicas primárias municipais de Cuiabá.** 2012. Dissertação em Mestrado – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. p.60.

STAINBACK S. **Inclusão:** Um guia para Educadores. Tradução - Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

VIJAYAN, R. **Teaching and Learning during the Covid19 Pandemic:** A Topic Modeling Study. Educ. Sci. 2021, 11, 347. [https:// doi.org/10.3390/educsci11070347](https://doi.org/10.3390/educsci11070347).

WILLCUTT, E. G, et al. Validity of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder symptom dimensions and subtypes. J Abnorm Psychol. v.121. n.4. pp.991-1010, NOV 2012.

Yin RK. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman; 2010.

A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diego Antônio de Souza Pereira
Larissa Valfré Baiôcco
Luana Alvarenga Resende
Raíssa Rangel Lorencini

1. INTRODUÇÃO

A ludicidade está presente nas salas de aulas da educação infantil, os jogos e as brincadeiras se tornaram parte essencial para a infância. Ser criança é viver permeado por brincadeiras é descobrir o mundo que a rodeia e a si própria.

Algo que está intimamente ligado com a ludicidade é o brincar, em que através das brincadeiras a criança se torna capaz de expressar o que de fato sentem, aprendem sobre a existência de regras (como nos jogos, por exemplo) e a importância de respeitá-las, aprendendo a se colocar no lugar do outro, o que vem a desenvolver o caráter da empatia; de forma geral, a ludicidade associada ao brincar é capaz de propor inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança, e esta metodologia vem pouco a pouco ganhando mais espaço dentro do ambiente pedagógico, como um recurso fundamental.

A ludicidade não se restringe aos jogos e as brincadeiras da infância, mas toda atividade livre que proporcione momentos de prazer acompanhado de aprendizagem, para que a criança tenha a oportunidade de interagir com seus pares, uma vez que, as atividades lúdicas mexem tanto com o físico quanto com o emocional da criança.

Para Kishimoto (2011), o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizem sua utilização.

Através da atividade lúdica é exercido o ato de brincar, em que a criança mais se permite aprender, pois, interage de forma que estimule seu desenvolvimento. O brincar¹ assume uma posição de contribuição para a aquisição das habilidades da criança, de modo que desperta a curiosidade, aguça os sentidos, desperta o senso crítico, o questionamento do “por quê”, elucida a capacidade cognitiva da criança.

Ao logo dos anos diversos autores, como Friedmann (1996), Vygotsky (1991), Piaget (1990), desenvolveram estudos e pesquisas relacionando a importância do uso do lúdico no contexto da educação infantil, e desenvolveram em seus trabalhos a conceituação do que viria a ser a ludicidade, baseando-se em um conceito de finalidade geral que se torna propriamente possível identificar os diversos aspectos positivos que vem a se relacionar com a promoção do processo de educação associado à ludicidade para o desenvolvimento das crianças.

No ponto de vista de Friedmann (1996) a criança de fato tem diversos estímulos para o brincar, sendo o principal a associação entre a brincadeira e a sensação de prazer e felicidade, que é algo constantemente associado ao desenvolvimento das atividades lúdicas; assim, através da brincadeira a criança não se limita a simplesmente usufruir do momento do brincar, e sim possibilita a criança a expressão de seus sentimentos e emoções, a aumentar as experiências e a estabelecer a interação social, que para Vygotsky (1991) constitui característica fundamental para desenvolvimento integral da criança.

Ainda, com base nos estudos de Vygotsky (1991) é proposto que o uso da brincadeira a criança se torna capaz de adentrar no mundo da fantasia, criando situações imaginárias onde a “realidade da fantasia” se torna capaz de satisfazer os desejos que nunca seriam possíveis no mundo real, assim estimulando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da criança.

1 “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998, p. 27).

As instituições de educação infantil devem ter em seu planejamento o momento para o brincar em que o princípio básico seja a liberdade o professor é o mediador nesse processo, ele precisa organizar os espaços de forma que enriqueça o cotidiano das crianças permitindo que ela aprenda brincando.” O fundamental é que todas as situações de jogos e brinquedos no ensino sejam interessantes para a criança (ALVES, 2011, p.43).

Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. A brincadeira garante a presença do lúdico da situação imaginária.

2. CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Através do brincar as crianças vão se desenvolvendo, conhecendo a si própria, descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. A brincadeira é uma atividade essencial na Educação Infantil, na qual a criança pode expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, mostrando ao educador e aos seus colegas como é o seu mundo. Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação como objeto não depende da natureza do objeto, mas a função que a criança lhe atribui (apud, KISHIMOTO, 2011, p.65; 66).

De acordo com Wajskop (2007) o brincar é um direito da criança, e que deve ser inserido no contexto escolar, utilizando ao máximo da ludicidade como proposta pedagógica nessa etapa de ensino, uma vez que o lúdico, através do brincar e das brincadeiras estimulam o desenvolvimento da criança, abrangendo os aspectos físico, cognitivo, emocional e social.

De acordo com Vygotsky (1991), por meio do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas (REGO,2008,p.81).

Para Vygotsky (2007 a), na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Ela começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para sua participação social, que só pode ser completamente atingida com a interação dos companheiros da mesma idade. Nesse sentido, as brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo, porém elas precisam ser cuidadosamente planejadas pelo professor.

Além disso, tem-se a premissa de que é nos primeiros anos de vida que a criança adquire suas habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, e que são constantemente potencializadas conforme a criança for crescendo e alcançando seu desenvolvimento integral. Todavia, para que esses potenciais sejam trabalhados de forma eficaz, torna-se indispensável o brincar nessa etapa, tendo em vista que brincando a criança desenvolve sua autonomia, a interação com o próximo, explora suas criatividade e sua imaginação (SOUZA, 2007).

As crianças se expressam pelo corpo e aos poucos vão evoluindo. Nesta perspectiva Vygotsky (2007) afirma que a criança já nasce inserida em um contexto social, e que para apropriar-se da interação social e do conhecimento, bem como na internalização dos conceitos, o ato de brincar se torna necessário para fomento do desenvolvimento de suas habilidades.

Marcelino (2002) concorda ao dizer que:

O brincar possibilita à criança a vivência da sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para uma formação como ser realmente humano, participante da sociedade em que vive, e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de “produtividade social” (MARCELLINO, 2002, p. 39).

Dentro desse contexto, pode-se afirmar que o brincar está associado ao aprender, uma das intenções do jogo e do brincar é fazer com que a criança (o aluno) passe do mundo concreto para a representação mental em uma edu-

cação integral. O professor deve saber aonde chegar e o que desenvolver com o jogo e o brinquedo, e eles devem estar incluídas e um projeto de objetivos pedagógicos (ALVES, 2016, p.79).

Assim, as ações que ocorrem dentro do ambiente escolar devem ser planejadas, pensadas e organizadas com cautela e criatividade já que os conceitos ali passados serão levados para a vida toda.

Ainda segundo Marcellino (2002):

[...] é fundamental que se assegure a criança o tempo e o espaço para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para criatividade e a participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção” ... como se fora brincadeira de roda ...” (MARCELLINO, 2002, p. 38).

Nesse contexto, o jogo passa a ser compreendido como uma linguagem para criança, de modo que através da interação do brincar a criança se comunica com os outros, e estimulam sua criatividade ao criar um mundo paralelo, em que a criança absorve todo o conhecimento e aprendizado alcançado no mundo externo, e leva para o mundo imaginário. Assim, Friedmann (1996) confirma essa prerrogativa ao defender que o jogo é muito mais que um simples ato de brincar de infância, é uma ferramenta para a criança se comunicar com o mundo, expressando através deste os maiores níveis de aprendizagem.

Em relação aos brinquedos, cada um com suas especificações, contribuem com o conhecimento do mundo. Segundo Vygotsky (2007) o brinquedo abre um leque de opções para a criança, dando-lhe a perspectiva de criar coisas novas e se expressar como no foco de uma lente de aumento.

O ambiente no qual as atividades lúdicas são realizadas, estes devem estar organizados e serem ambientes acolhedores. Segundo Oliveira (2002, p. 135) “[...] o desenvolvimento da criança é resultado da interação de uma aprendiza-

gem natural, mas paralelamente estimulada, que ocorre por meio da experiência adquirida”. É nesse cenário que as atividades lúdicas entram em cena como uma ferramenta que auxilia na construção do conhecimento.

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p.69).

Entretanto, para que o brincar auxilie no desenvolvimento da criança elas precisam se sentir confiantes e compreendidas. Desta forma, ao organizar um ambiente deve-se levar em consideração primeiramente os procedimentos inerentes a segurança da criança, o conforto e a tranquilidade; e os educadores como mediador do ensino, precisam oportunizar atividades que desenvolva na criança atitudes e procedimentos que valorizem seu bem-estar. Uma vez que, o brincar é uma atividade fundamental para crianças pequenas e, segundo Piaget (1967, p. 49) “brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades”. Devido a estes fatores e muitos outros é que o pedagógico é indissociável do brincar.

Ao longo da pesquisa, é remetido a contribuição do lúdico para o desenvolvimento cognitivo, dando ênfase as teorias defendidas por Piaget (1971), que afirmam quanto a importância contributiva dos jogos, como atividades lúdicas, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, enaltecendo a capacidade que essa atividade proporciona à criança, uma vez que, estimula o pensar da criança, a assimilação real e um meio de autoexpressão.

A atividade do brincar proporciona uma possibilidade de aprender, a criança dá vida ao objeto com que está brincando estimulando sua criatividade e imaginação, sendo assim, a brincadeira é uma valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas diferentes. É importante enfatizar que, todos os autores mencionados nesse item, como Vygotsky (2007), que defende que o desenvolvimento infantil

está relacionado e vinculativo a interação social da criança; como Brasil (1998) que estabelece as diretrizes educacionais para a educação infantil; como Wajskop (2007) que estuda o brincar, nas várias vertentes, como proposta pedagógica para o desenvolvimento infantil; além dos demais autores que complementam e conversam com as teorias propostas por Piaget (1971), seja de forma direta, ao afirmarem que o brincar, o jogo e/ou o brinquedo, todos relacionados ao lúdico, propiciam e estimula o desenvolvimento cognitivo da criança, e até mesmo de forma indireta, ao estabelecer as relações sociais, como mediador do desenvolvimento integral da criança, que não apenas foca no desenvolvimento cognitivo, mas abarca toda a aquisição de habilidades possíveis para o pleno desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (1991), por meio do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas.

Para Vygotsky (2007 a), na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Ela começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para sua participação social, que só pode ser completamente atingida com a interação dos companheiros da mesma idade.

Assim, segundo Rego, (2008) utilizar meios pedagógicos lúdicos que auxiliem o ensino nessa etapa de ensino, é crucial para a criança, que além de se divertir com os jogos e brincadeiras, estará adquirindo e estimulando suas habilidades cognitivas e evoluindo na aprendizagem, preparando-a para as etapas que sucederam esse processo.

3. O PROCESSO LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A ludicidade está presente nas salas de aulas da educação infantil, os jogos e as brincadeiras se tornaram parte essencial para a infância. Ser criança é viver permeado por brincadeiras é descobrir o mundo que a rodeia e a si própria.

As concepções teóricas de Piaget mediante ao desenvolvimento e a aprendizagem, tem grande destaque de acordo com o caráter de construção relacionado aos jogos no desenvolvimento infantil.

Segundo Piaget (1971) há três modelos básicos de atividades lúdicas que trabalha o desenvolvimento da criança mediante utilização dos jogos. Piaget (1990), afirma que o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, e que para cada etapa do desenvolvimento existe um tipo de jogo relacionado.

O brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. Neste contexto, Piaget (1971) traz alguns elementos sobre a ludicidade e estabelece os jogos como grande motivador para as questões de aprendizagem. Ao retratar os jogos de exercício sensório motor, estes determinam a etapa que se inicia no nascimento e percorre até a iniciação do aparecimento da linguagem.

No brincar, as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta cabeça. Sendo assim, retrata as questões relacionadas aos exercícios chamados sensórios motores, os quais constituem a maneira primária do jogo com o indivíduo, ou seja, são exercícios de coordenação motora que acontecem a partir de repetições de gestos e movimentos simples corporais, considerando que estes exercícios de repetição, não são especificamente de uma fase, eles podem estar presentes em toda a infância, até mesmo na fase adulta. A brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa (BRASIL,1998,p.27).

O lúdico promove na educação infantil uma prática que auxilia o processo de aprendizagem agregando conhecimentos significativos para a criança, assim a criança aprende brincando.

O estabelecimento das funções lúdicas, de acordo com Piaget (1990) estão entrelaçadas a fim de proporcionar satisfação para a criança por meio de uma situação real contemplando suas vontades: "a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção" (PIAGET, 1990, p. 29).

Quando a criança brinca ela desenvolve aspectos sociais, emocionais, motoras e de linguagem que favorecem a construção de novas sinapses do cérebro (AGUILAR,2019).

As crianças quando brincam vivenciam situações da realidade que a rodeiam, interpreta papéis, se depara com limites. Sem vivência não a aprendizagem é esse processo de experimentação que trará conhecimento.

4. O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE A LUDICIDADE

O educador, ao planejar e organizar sua prática pedagógica, deve selecionar as técnicas e as estratégias mais adequadas para a situação de ensino, tendo como objetivo maior viabilizar da melhor forma o processo ensinoaprendizagem.

O professor de educação infantil deve conhecer as concepções sobre o brincar e valorizar o ato como um fazer pedagógico que tem objetivos. O jogo e a brincadeira devem aparecer como métodos e estratégias de produzir ludicidade no ato de ensinar, elaborar e sistematizar os diferentes conhecimentos que serão abordados nas aulas (BUGESTE,2007).

No entanto, é através do aprendizado que são estimulados os processos internos de desenvolvimento, o qual permite que mediante a interação com o meio, a criança adquira e desenvolva as habilidades intelectuais, sociais, motoras e afetivas. De acordo com Vygotsky (2007, p. 115) esse “[...] aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Diante da teoria vygotskyana é perceptível que desde o início do processo de desenvolvimento a criança adquira uma concepção própria dentro da sociedade em que vive, e que é fundamental que a criança desde o seu nascimento estabeleça relações sociais, visto que a interação está ligada diretamente ao desenvolvimento integral da criança. É importante que o professor conheça seus alunos investigue o que eles conhecem para a partir disso elaborar atividades desafiado-

ras desenvolvendo habilidades e capacidades que as crianças ainda não desenvolverão instigando a curiosidade e a construção do conhecimento.

Todavia, Vygotsky (2007) vai enfatizar que existem uma diferença no processo de formação do conhecimento da criança que está relacionado ao conhecimento científico, que consiste em todo conhecimento adquirido de maneira formal, através do estudo das ciências e das linguagem, trabalhados principalmente no ambiente educacional; e o conhecimento sistemático e hierárquico, que são alcançados no processo de relações, ou seja, durante a vivência do indivíduo, atribuído às suas experiências do cotidiano.

Desta forma o professor poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO,2008).

No entanto, quando falado de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2007) traz uma singularidade para esses dois modelos de desenvolvimento, uma vez que são processos interligados que exigem influência sobre o outro para que se estabeleça o pleno desenvolvimento do indivíduo. Assim, para Vygotsky (2007):

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos - cabe pressupor - incidir na zona d desenvolvimento potencial dos educandos são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. [...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo de duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VYGOTSKY, 2007, p. 261).

É importante que o professor conheça seus alunos investigue o que eles conhecem para a partir disso elaborar atividades desafiadoras desenvolvendo habilidades e capacidades que as crianças ainda não desenvolverão instigando a curiosidade e a construção do conhecimento. Em outras palavras, Vygotsky

(2007) defende que a maturação do conhecimento do indivíduo, ocorre em conjunto com o desenvolvimento da aprendizagem, de modo que é através desse que as habilidades cognitivas da criança são estimuladas ao desenvolvimento.

Hoje as brincadeiras e os jogos que as crianças conhecem e praticam apresentam, em sua maioria, menor variedade de movimentos, sendo vivenciados de forma mais individual, além de serem em quantidade reduzida.

Nesse sentido, o professor pode contribuir para que os alunos tanto ampliem o conhecimento em relação ao universo lúdico, como também se beneficiem em todos os aspectos de seu desenvolvimento (BUGESTE, 2007). O professor de educação infantil deve estimular jogos e brincadeiras coletivas, pois quando a criança brinca com outras crianças ela aprende a compartilhar e a conviver, desenvolvendo o seu lado mais puro que é a alegria e o prazer em estar naquele local no caso é a escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que toda a criança possui a necessidade de descobrir o mundo por meio da brincadeira, dos jogos e das atividades livres, pois elas proporcionam prazer e essa liberdade estimula a imaginação e a criatividade além de permitir que as crianças expressem suas fantasias, desejos, emoções e experiências. É sabido que, a criança desde pequena está propícia ao brincar. É da natureza da criança a relação com o brincar, com os brinquedos e as brincadeiras, seja realizada em família ou com os amigos no âmbito familiar e escolar. É durante as brincadeiras que a criança inicia o processo de assimilação das informações, descobre o mundo imaginário e fomenta sua criatividade, reproduzindo nas brincadeiras os valores e os conhecimentos que vão adquirindo ao longo do tempo.

Dado à importância do brincar como potencializador do desenvolvimento, a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades motoras nas crianças, pois por meio dos jogos e brincadeiras a criança se sente estimulada. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se constituir dentro de um processo vivenciado prazerosamente.

A escola deve valorizar atividades lúdicas, pois elas contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Por meio do brincar as crianças vão internalizar diversas situações presentes no meio em que estão inseridas, uma vez que as crianças sentem prazer no brincar e ao utilizar o lúdico na dimensão educativa, os docentes conseguem assimilar o conhecimento a ser trabalhado em alguma brincadeira ou jogo, o que é sempre percebido pelas crianças como algo prazeroso.

Vale ressaltar que a ludicidade é importante na educação infantil por proporcionar momentos de socialização entre as crianças, pois se relacionam com o meio social e cultural.

De modo que, o papel dos educadores é muito importante nesse processo de mediação ensino/aprendizagem na vida dos alunos. O professor deve ter um olhar e uma escuta atenta e sensível proporcionando um ambiente acolhedor e seguro para a criança, uma vez que ele é agente de transformação, é preciso compreender o brincar da criança para assim desenvolver a ludicidade na sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Renata – **O lúdico na escola** / 5ª ed. São Paulo: Edicon,2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 09 out. 2021.

BUGESTE, Marinho, Hermínia Regina. **Pedagogia do Movimento: universo lúdico e psicomotricidade** /2ªed. Curitiba: Ibpx,2007.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 4, p. 39-46, 2005.

MARCELINO, N. C. **Estudo do Lazer**: uma introdução. Campinas SP, Autores associados 2002.

OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. La Psychologie de l Intelligence. Paris: Colin, 1943. [**A Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1958; Fundo de Cultura, 1967.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imitação e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental**: psicofisiologia do comportamento. Rio de Janeiro: Florense, v. 5, 1969.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação** – 19ªed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Educação e Conhecimento).

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df>. Acesso em: 15 mai. 2021.

TIZUKO Morchida, Kishimoto (Organizadora). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação** – 14ª ed. - São Paulo:Cortez,2011.

VYGOTSKY, L. Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

*Fernnanda Luciano Fernandes
Lidianne Sabrina Viana Torres
Diego Antonio de Souza Pereira
Ana Elena dos Santos Baiense
Mariana Paganott Rodrigues de Souza*

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) declara a educação como um direito que é concedido igualmente a todos, e neste sentido, torna-se um dever do Estado a garantia do acesso à educação com qualidade, pois, os investimentos nessa área, garantirão o desenvolvimento do país em diversos setores e principalmente na transformação do indivíduo, seja ela cultural, social, psicológica ou laboral (BRASIL, CF, 1988).

De acordo com Kappler e Kaonrad (2016), a educação pode ser considerada como um dos caminhos que podem levar a aplicabilidade do princípio da dignidade humana em um estado democrático de direito, pois, é ela que garante essa dignidade, mas que necessita ser examinado para que se encontrem balizas e limites de interpretação em sua aplicação.

Entretanto, o Estado para alcançar os objetivos em relação à educação devem ser empregados diversos mecanismos, entre eles, a tecnologia, e em mundo cada vez mais tecnológico, se faz necessário que haja investimentos na área tecnológica para que a educação possa atingir os lugares remotos do país, em que, o deslocamento do estudante até a escola, perfazem quilômetros para que receba o ensino de um professor. Portanto, em relação à acessibilidade, há também o critério da inclusão, em razão dos alunos com deficiência e muitas vezes, o Estado garante de forma mínima ou até mesmo insuficiente o acesso à escola (SILVA, 2017).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹, a Educação Especial (EE)², consiste em uma modalidade de ensino para alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Incorre em uma educação que atualmente, carece de investimentos e maior participação das políticas públicas quanto a planejamento, pois, o tema precisa ser tratado com prioridade, principalmente no que diz respeito à educação comum, visto que ao longo dos anos, seu desenvolvimento padeceu inúmeras dificuldades, e a educação especial de forma acentuada sofre os problemas da inclusão e acessibilidade, além da falta de professores especializados, estigmas etc.

Portanto, a garantia do acesso à educação de pessoas com deficiência, torna-se um objetivo fundamental a ser buscado por todos os entes federativos, em especial, os municípios. Por isso, de acordo com Corrêa (2010) é preciso que escolas garantam as condições adequadas para que pessoas com deficiência possam desenvolver competências e habilidades mesmo com as diferenças.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, A história da Educação Especial começou em meado do século XIX, sendo que antigamente, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram vitimadas ao abandono e negligência. Nesse primeiro momento, a educação acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e em instituições especializadas. Todavia, no Brasil, o primeiro período da educação especial foi caracterizado pela segregação (SILVA, 2010).

1 Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

2 Educação Especial: modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Conforme Ribeiro (2019), no fim dos anos 1970 as pessoas com deficiência realizaram um movimento da qual ganhou notoriedade, e tornaram-se agentes políticos ativos por buscaram pela transformação do meio social, e essa busca culminou em torná-los protagonistas políticos, gerando o que se pode chamar de mobilização nacional, alimentada pelo momento da época, refletindo na Constituição Federal promulgada em 1988 com destaque para as escritas de Emendas Populares, das quais foram subscritas por diversos constituintes, tal qual a emenda nº 69 sobre os direitos de pessoas portadoras de deficiência.

Segundo Franco e Schutz, (2019) tem-se por relevância a decisão da Organização Mundial de Saúde (ONU) em ditar o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), das quais colocaram as pessoas com algum tipo de deficiência como centro de atenção e discussões em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Lopes (2014) compreende como necessário haver compreensão acerca das deficiências, uma vez que não se pode relacioná-la de forma única e ou por incapacidade, podendo nesse caso, relacioná-las com as diversas condições impostas pelo meio social e pelo ambiente, com os quais as pessoas com deficiência podem conviver.

É fato, a deficiência consiste em um campo crescente e heterogêneo implicando em ativismo político de investigação, tanto no mundo quanto no Brasil, embora exista complexidade do conceito de deficiência, pode representar um assunto longe de ser concebido apenas como um corpo com lesão, podendo ser vista como diversidade corporal e funcional e como diferença subjetiva. Para autores como Gaudenzi e Ortega (2016, p. 3064-3065) “[...] a pessoa é deficiente quando ela não pode andar por si, não pode cumprir, de forma independente, os projetos que a corrente principal da cultura considera dignos.”

Conforme censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui cerca de 45,6 milhões de pessoas que afirmaram ter ou desenvolvido algum tipo de deficiência, além de serem os números altos, outro fator importante é a carência de informações sobre pessoa com deficiência (IBGE, 2010).

Ajuda nesse debate Santos (2016) ao discorrer que a mudança de compreensão sobre a deficiência de uma perspectiva meramente biomédica, para uma compreensão da desigualdade social reforça a ideia da deficiência não como característica individual, mas como resultado de uma sociedade despreparada para a diversidade humana. Conforme versa a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, no Art. 2º:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O Artigo 5º do Decreto Federal 5.296/2004, traz em seu bojo as definições de deficiências, tais como exposto no quadro abaixo:

Quadro 1- Tipos e definições de deficiências

DEFICIÊNCIAS FÍSICAS	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
DEFICIÊNCIA VISUAL	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.
DEFICIÊNCIA MENTAL	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho; e deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2012).

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do estudo de Dias (2016).

A escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência pois, há de se discutir a inclusão como direito de todos à Educação, mesmo com as diferenças individualizadas. Portanto, se faz necessário a garantia do processo de inclusão, por parte de educadores com a responsabilidade de fazê-lo da melhor maneira (YOSHIDA, 2018).

Quanto a inserção da criança com deficiência nas escolas, segundo o Ministério da Educação (ME) todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades devem ter assegurados o seu direito de adentrar no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária (BRASIL, 2018).

Adverte-se como necessário, a articulação de professores da educação comum com a educação especial, estabelecerem estratégias de ensino participativo com pessoas com deficiência no contexto escolar. Ressalta-se como necessidade a garantia do acesso à educação infantil, além de assegurar-lhes a participação entre os diversos ambientes, beneficiando-se deste processo.

De acordo com Yoshida (2018), a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar consiste em um assunto que envolve muita complexidade, principalmente, quando referida a acessibilidade e a qualidade do ensino ofertado, e das condições de socialização. Portanto, a inclusão dessas crianças não condiz com uma tarefa fácil, dada a necessidade de oferta de condições para que a criança tenha acesso aos diferentes lugares da escola.

No que tange à educação, Lopes (2014, p. 744) discorre que a legislação brasileira é clara, a Lei nº 7.853 estipula a “obrigatoriedade de todas as escolas em aceitar matrículas de alunos com deficiência – e transforma em crime a recusa a esse direito. Aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, a lei garante: todas as crianças têm o mesmo direito à educação”. Os gestores estaduais e municipais devem organizar sistemas de ensino que sejam voltados à diversidade, firmando e fiscalizando parcerias com instituições especializadas e administram os recursos que vêm do governo federal. Do ponto de vista educacional, o maior conteúdo está na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

No entantanto Strieder (2010) assevera como princípio fundamental da educação inclusiva a valorização das diferenças e o abandono do conceito de que para ser importante e fazer a diferença no mundo é preciso enquadrar-se nos padrões das normalidades ditadas pela sociedade. Portanto, é preciso que as escolas estejam alinhadas ao princípio da educação para todos, e precisam garantir que sua infraestrutura contemplem todos os tipos de alunos, principalmente, os que carecem de atenção especial.

3. DAS POLÍTICAS PÚBLICAS A OFERTA DE MATRÍCULA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

A ideia de política pública condiz com complexidades, principalmente por não haver uma teoria bem definida sobre o assunto, mas diversos conceitos que podem ser traduzidos como política pública, estando diretamente associadas ao Estado. Entretanto, para que sejam alcançados bons resultados nas diferentes esferas públicas, se faz necessário a promoção do bem-estar social (GIANEZINI *et al.*, 2017, p. 7). De acordo com Lopes e Amaral (2018, p. 5) as Políticas Públicas podem ser definidas como um “[...] conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...)”

É certo que, “[...] as ações em que os dirigentes públicos selecionam prioridades, são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade”, e por não conseguirem a sociedade expressar de forma integral, fazem os dirigentes solicitações para demandas que envolvem o Poder Executivo, no atendimento da população (LOPES; AMARAL, 2018, p. 5).

Em se tratando de educação, dois documentos internacionais precisam ser destacados, tais como a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que, em seu texto oficial, afirma que milhões de pessoas deixam de concluir a educação básica, e nessa direção, faz-se necessário revisar as metas, os planos para a educação possa ocorrer no sentido de promover a o ensino aprendizagem de crianças em idade escolar com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em que se propôs a educação de pessoas com deficiência fosse considerada parte inte-

grante do sistema educacional. A Declaração” recuperou os apontamentos da Declaração de Direitos Humanos, fazendo com que a Educação Especial fosse vista como parte integrante da política educacional brasileira” (MARTINS. *et al.*, 2015, p. 987).

No Brasil, o processo de unificação presente em um discurso hegemônico de direito à igualdade, mas que consolida as diferenças de classes e a exploração, pode ser identificado no formato dos serviços disponíveis aos grupos socialmente desfavorecidos, da qual envolve o movimento em que se vê na pessoa com deficiência o reflexo do processo social, no qual o Estado, ao contribuir para a expansão da educação mercantilista, distancia-se cada vez mais de seu compromisso de garantir o direito coletivo.

É por isso, que a Educação Especial nesse processo, é identificado com crescente ascensão das instituições especializadas, financiadas por recursos públicos, mas em posse de pessoas e grupos com interesses individuais. Ao transferir a responsabilidade pela educação da pessoa com deficiência para essas instituições, o governo se eximiu de seu papel retirando desse público o “direito ao acesso à educação pública” em situação de igualdade com os demais membros da sociedade (MARTINS *et al.*, 2015, p. 986).

No ano de 2019 foi realizado o Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e fora constatado o número de matrículas de pessoas com deficiência no período entre 2014 a 2018, sendo 33,2%, mais de 1,2 milhão de “alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais” do desenvolvimento. Em 2014, o número chegava a 886.815. Só entre “2017 e 2018, as matrículas aumentaram” aproximadamente 10,8% (SILVA, 2019, p. 01).

Silva (2019) Adverte que, as políticas públicas não podem ser tratadas como utópicas, devendo o poder público assumir sua responsabilidade, transformando essas políticas do papel, em benefícios reais a sociedade, pois pessoas com deficiências precisam de um Estado que garanta a perfeita observância dos direitos, devendo os continuar e ampliar os investimentos na educação. Nesse caso, cabe a formulação de políticas públicas e propostas diretrizes voltadas a pessoas com deficiências com coordenação e implantação de ações governamentais em prol de alunos que apresentam essas limitações, sejam elas totais e ou parciais de mobilidade.

4. ACESSIBILIDADE ESCOLAR E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O termo acessibilidade, historicamente, teve sua origem na década de quarenta para determinar a condição de acesso de pessoas que apresentavam deficiência, e fora vinculada ao surgimento dos serviços de reabilitação tanto física quanto profissional. Inicialmente era descrita como condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, numa clara alusão às condições de acesso a edifícios e meios de transportes (WAGNER *et al.* 2010). Este conceito fora ampliado, e atualmente, a acessibilidade configura-se como um paradigma da inclusão, onde as barreiras são complexas e vão além da questão mobilidade (KRAEMER; THOMA, 2018).

Como diz Araújo (2015, p. 35), a acessibilidade física pode ser conceituada como a condição para a utilização com segurança e autonomia dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, edificações, transportes, sistemas e meios de comunicação por pessoas, inclusive as pessoas com mobilidade reduzida. Cabral (2021, p. 153) explica que só existe a incidência da “acessibilidade quando há uma cooperação” interdisciplinar entre os sujeitos.

Dias (2016) discorre que no âmbito escolar, a acessibilidade promove a inclusão, além de possibilitar o acesso físico, permita que crianças com deficiência participem de todas as atividades, além de contribuir para o processo aprendizagem e interação social dos alunos. Entretanto, apesar da existência de publicações sobre avaliação da acessibilidade no Brasil, ainda são poucas as pesquisas que analisam as condições de acessibilidade para algumas deficiências, como motora e visual.

Na opinião de Corrêa (2010) “[...] a acessibilidade condiz com um dos primeiros requisitos que possibilita a todos os alunos o acesso à escola, circulação e utilização dos espaços, possibilitando com que os alunos frequentem a sala de aula e atuem em diferentes atividades”, estando relacionada a fatores, tais como, deslocamento, uso, comunicação e orientação espacial, que por serem interligados, o descumprimento de um dos fatores, pode comprometer os demais (CORRÊA, 2010, p.

16). De acordo com Dias (2016) são quatro os principais fatores da acessibilidade, condizentes com deslocamentos, o uso, a comunicação e a orientação espacial.

Vale ressaltar a acessibilidade como essencial no sentido de assegurar que crianças que apresentam pessoas com deficiência possam exercer seus direitos de liberdade de expressão, informação, cultural, bem como o direito à educação. Nessa acepção, as barreiras de acessibilidade, constituem-se em bloqueios ao acesso desses direitos. Todavia, as barreiras são obstáculos limitadores de acesso aos direitos fundamentais, sendo classificados como: barreiras urbanísticas; arquitetônicas; transportes; comunicações e na informação; atitudinais; e tecnológicas (BRASIL, 2015).

As barreiras urbanísticas são aquelas que estão presentes nas vias e também nos espaços públicos e privados que são abertos ao público ou que é destinado ao uso coletivo; as barreiras arquitetônicas estão relacionadas aos edifícios públicos e privados; as barreiras nos transportes são as que integram os sistemas e meios de transportes; as barreiras nas comunicações e na informação são adversidades, obstáculo ou atitudes que lesem ou que causem impossibilidades na expressão ou na recepção de informações por meio de sistemas de comunicação; as barreiras atitudinais são comportamentos que impedem e que prejudica a interação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as pessoas comuns (BRASIL, 2015).

Autores como Miranda, Cardoso e Oliveira (2020) sustentam a existência das barreiras educacionais, definida pela inexistência de um suporte educacional especializado nos critérios pedagógicos como também no incentivo ao respeito entre as pessoas e suas características.

Todavia, aceitar a diversidade humana, assim como entender que cada pessoa pode ter acesso à educação, independente das suas condições físicas, é contribuir, sem dúvida, com o primeiro passo para que o processo inclusivo aconteça em plenitude. É preciso compreender e deixar sempre claro que o sucesso da inclusão, seja na escola ou na sociedade, depende basicamente da mudança de pensamento dos indivíduos.

A respeito da legislação brasileira sobre deficiência e acessibilidade até a década de 80 não havia qualquer regulamentação sobre o assunto, sendo elaborada em 1985 pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) a primeira norma técnica brasileira sobre acessibilidade com informações técnicas da adequação de edifícios, mobiliário urbano em relação à pessoa portadora de necessidades especiais. Entretanto, somente em 1988 a Constituição Federal Brasileira (CFB) promulga e institui uma lei regulamentar para a construção de espaços públicos e edifícios com possibilitando e garantia do livre acesso, de forma adequada a espaços para pessoas deficientes (MAGAGNIN; PRADO; VANDERLEI, 2014; BRASIL, 1988).

A Lei nº 10.089/2000 evidencia a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e no Art. 3º da Lei 13.146/2015, aplica-se o conceito de que a acessibilidade fora criada em função de garantia, igualdade, possibilidades, qualidade de vida as pessoas que com necessidades especiais dentre os espaços tenham condições de conviver (BRASIL, 2000; 2015).

Dentre as normas de promoção da acessibilidade, alguns critérios devem ser levados em conta, tais como, contribuir para que obstáculos sejam removidos das áreas de acesso, bem como a adequação de espaços tais como, portas, rampas, sinalização visual, adaptação de meios de comunicação, transporte, construção e reforma. Importante destacar, que em se tratando, de modificações a serem realizadas a fim de promover a acessibilidade, a Lei nº 10.098/2000 estabelece tais critérios como básicos. Todavia, na prática é sabido que esses critérios não acontecem (BRASIL, 2000).

No entanto, segundo Lopes (2014) o aluno com deficiência tem direito à educação regular na escola, com aulas dadas pelos professores, e atendimento especializado que não é responsabilidade do professor de sala de aula. O estado oferece assistência técnica e financeira. Conforme a deficiência, o estado deve oferecer um cuidador, que nada mais é do que uma pessoa para ajudar a cuidar do aluno. Lopes (2014) afirma que esse cuidador deve participar das reuniões sobre acompanhamento de aprendizagem. Conforme a jurisdição da escola, o gestor deve procurar a Secretaria estadual ou municipal para suas reivindicações, além de buscar informações junto a organizações não governamentais, associações e universidades.

Assim o artigo 24 do Decreto 5.296/2004, incluem especificações direcionadas a cada instituição sobre a acessibilidade no âmbito escolar, ficando claro que tais ambientes devem oferta condições de acesso aos alunos portadores de deficiências, em função dos mesmos poderem utilizar o mesmo espaço sem se sentirem prejudicado. De fato, para que a escola possa funcionar adequadamente, é preciso o cumprimento da legislação vigente aos portadores de deficiência, sem o burlar de normas e ou desconhecimento da lei (BRASIL, 2004).

Por certo, ao longo dos anos inúmeras foram as leis promulgadas, das quais tiveram por cunho o atendimento às normas de acessibilidade preconizadas, principalmente no contesto jurídico, das quais não dizem respeito apenas as pessoas com deficiências, mas também as adequações dos espaços físicos.

5. DOS RECURSOS DE ACESSIBILIDADE PARA O ENSINO APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR

As normas técnicas da ABNT apresentam uma nova versão sobre acessibilidade, e a Norma Brasileira Regulamentadora (NBR) 9050/1994 incluiu as edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, trazendo em seu bojo a acessibilidade (BRASIL, 1994; BRASIL, 2015). De fato, os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiências no âmbito escolar, podem ser relacionados a concepção dos espaços, artefatos e produtos adequados ao uso das mesmas, com o objetivo de atender as pessoas com diferentes necessidades, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos de soluções para a acessibilidade (BRASIL, 2019).

No que se refere à infraestrutura, as escolas precisam estar adequadas e possibilitar as pessoas com deficiência, meios apropriados de qualidade do ensino. Todavia, esses recursos podem ser a “instalação de corrimões e guarda-corpos, elevadores, pisos táteis, rampas, sinalizações sonoras, táteis e visuais (piso/paredes), ter banheiro acessível e adequado ao uso, sala de recursos multifuncionais acessíveis. São medidas que atuam na infraestrutura das escolas que lidam diariamente na educação especial, e por isso, devem estar devidamente adequadas (BRASIL, 2019, p.13- 15).

No exposto, é dever dos governantes atenderem o pré requisito básico da infraestrutura escolar, visto que os alunos portadores de necessidades especiais enfrentam diariamente dificuldades na busca pelo aprendizado e precisam encontrar nas escolas condições que sejam atendidas suas necessidades (IBC, 2018).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi mostrar um breve históricos sobre a educação inclusiva. Além da importância da escola inclusiva e dos recursos de acessibilidade no que diz respeito a pessoas com deficiências, dentre as políticas públicas e implementação de medidas adaptativas. E de acordo com o estudo podemos observar que este trabalho vem crescendo cada vez mais e tem o apoio de todos os envolvidos com a escola, desde professores e até a comunidade de forma a desenvolver ações alternativas que promovam a inserção de crianças com qualquer tipo de deficiência no ambiente escolar e facilitem o seu desenvolvimento, independente da necessidade.

Os estudos nos mostram que o aluno com deficiência tem direito à educação regular na escola, com aulas dadas pelos professores regente das diversas disciplinas, e o atendimento educacional especializado (AEE), que é ofertado no contraturno em salas multifuncionais com recursos variados, pedagógicos e tecnológicos, mantidas pelo financiamento do FUNDEB. Além disso, o estado deve garantir a contratação de profissionais especializados nas diversas áreas da deficiência (intelectual, visual, auditiva, física). Conforme a deficiência, o Estado deve também oferecer um cuidador, que nada mais é do que uma pessoa para ajudar a cuidar do aluno na sua higienização e alimentação.

Finalizando esta revisão, conclui-se que a educação inclusiva ainda é um desafio. E desafios só são vencidos por meio de debates. Após a implantação de medidas e práticas inclusivas, é normal que problemas apareçam, afinal, essa é uma prática nova dentro da educação. Todavia, vale ressaltar para solucionar possíveis questões e desafios, toda a comunidade escolar deve participar de deba-

tes. E quando nos referimos a toda a comunidade, estamos dizendo que diretores, pais, alunos com ou sem deficiência, educadores e coordenadores, todos esses devem partilhar suas experiências.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. H. S. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015, 86p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050/2015**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Terceira Edição, out. 2015. Disponível em: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **NBR 9050/1994**. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbanos, set. de 1994. Disponível em: Arquivo EXPRESSAMENTE para impressão da norma NBR9050, gerado em 04/02/2021 (mpsc.mp.br). Acesso em: 21 set. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.

_____. **Análise de Conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Capítulo II – Dos Direitos Sociais (Artigo 6º), 1988. Disponível em: <Constituição da República Federativa do Brasil - Art. 6º (senado.leg.br)>. Acesso em: 19 jan. 2021.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e

critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <L10098 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Decreto 5296**, de 2 de dezembro de 2004. estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 12 jan. 2021

_____. BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.htm>. Acesso em: 24 set. 2021.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 09 jan. 2021.

_____. MEC. **Há exemplos de alunos com deficiência que não podem/devem ser incluídos em escolas comuns?** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/114-ha-exemplos-de-alunos-com-deficiencia-que-nao-podemdevem-ser-incluidos-em-escolas-comuns>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CABRAL, L. S. A. **Índice De Funcionalidade Brasileiro Modificado (If-Brm), Diferenciação E Acessibilidade Curricular**. Cad. CEDES. Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622021000200153&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 abr. 2021.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C. **Tecnologia Assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade**. Educação em Revista, v. 33, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193637>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Programa de PósGraduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Marília, 2010.

DIAS, E. Q. **Acessibilidade espacial e inclusão em escolas municipais de educação infantil**. Dissertação (Mestrado do em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2016. 206p.

FRANCO, A. M. S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde debate**. Rio de Janeiro, v. 43, n. spe 4, p. 244-255, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010311042019000800244&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Lista completa de escolas, cidades e estados**. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/busca/108-espirito-santo/2715-presidente-kennedy>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 1413-8123, 2016.

GIANEZINI, K. et al. **Políticas públicas: definições, processos e constructos no século XXI**. Revista de Políticas Públicas, v. 21, n. 2, p. 1065-1084, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321154298027.pdf>. Acesso 13. jan. 2021.

HOTT, D. F. M.; FRAZ, J. N. **Acessibilidade, tecnologia assistiva e unidades de informação: articulações à realidade da inclusão**. Perspectiva Ciência Informação. Belo Horizonte, v. 24, n. 4, p. 199-210, dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362019000400199&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan. 2021.

_____. **A Surdocegueira Congênita e suas Consequências no Desenvolvimento e na Comunicação.** 20 de dezembro de 2018. Disponível em: < A Surdocegueira Congênita e suas Consequências no Desenvolvimento e na Comunicação (ibc.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. **Panorama Presidente Kennedy.** 2017. 2014. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/presidente-kennedy/panorama>>. Acesso em: jan. 2021.

KAPPLER, C.; KONRAD, L. R. O princípio da dignidade da pessoa humana: considerações teóricas e implicações práticas. **Destaques Acadêmicos.** Lajeado, v. 8, n. 2, p. 204-222, 2016.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicologia Ciência Profissão.** Brasília, v. 38, n. 3, jul./set. 2018.

LOPES, B.; AMARAL, J. N. **Políticas Públicas: conceitos e práticas.** coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG. 2018. Disponível em: <<http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/manual%20de%20politicass%20p%20blicas.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial,** v. 27, n. 50, set./dez. 2014.

MAGAGNIN, R. C.; PRADO, M. D.; VANDERLEI, C. B. **The municipal urban accessibility policy in a medium-sized city: the case of Bauru - Brazil.** In: Anais ... XVIII Congresso Panamericano de Ingenieria de Trânsito, Transporte y Logística - PANAM. Santander - Espanha. 2014. v. 1. p. 01-15.

MIRANDA, F. J. S.; CARDOSO, L. A. R.; OLIVEIRA, N. S. **As consequências das barreiras arquitetônica, educacionais e atitudinais no ambiente universitário.**

III Cintedi. 2020. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD4_SA13_ID851_01062018230710.pdf> Acesso em: 10 abr. 2021.

MARTINS, D. A. *et al.* **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro:** uma análise de indicadores educacionais. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 23, n. 89, p. 984-1014, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2021.

MAXIMO, L. **Presidente Kennedy:** Educação é a bandeira da libertação. 2019. Disponível em: <https://www.espiritosantonoticias.com.br/presidente-kennedy-e-educacao-e-a-bandeira-da-libertacao/>. Acesso em: 09 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.

OLIVEIRA, T. S.; SALIM, M. A. S. **A tecnologia assistiva e as tecnologias da informação na educação especial sob a perspectiva da inclusão.** Revista de Pós-graduação Multidisciplinar, v. 1, n. 5, p. 57-72, 2018. Disponível em: <<http://www.fics.edu.br/index.php/rpigm/article/view/797/734>>. Acesso em 14 jan. 2021.

RIBEIRO, T. H. M. **O Movimento Político das Pessoas com Deficiência:** a mitigada representação democrática da maior das minorias no Brasil. 2019. Disponível em: < O Movimento Político das Pessoas com Deficiência: a mitigada representação democrática da maior das minorias no Brasil (jusbrasil.com.br)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SAMPAIO FILHO, L. D. **A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** sua concretude no ordenamento jurídico brasileiro. Março de 2015. Disponível em: < Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: aplicação no Brasil - Jus.com.br | Jus Navigandi>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, out. 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4a edição revisada e atualizada. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Editora Ibpex, 2010.

SILVA, J. B. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531/707>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVA, A. G. F. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, v. 11, n. 1, 2017.

SILVA, G. **Cresce o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais**. E+B Educação. 2 de agosto de 2019. Disponível em: < Cresce o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais | Educa Mais Brasil>. Acesso em: 20 jan. 2021.

STRIEDER, R. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.p>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WAGNER, C. L. *et al.* Acessibilidade de pessoas com deficiência: o olhar de uma comunidade da periferia de Porto Alegre. **Ciência em Movimento**, ano XII, n. 23, p. 55-67, jan. 2010.

YOSHIDA, S. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. 29 de março de 2018. Notícias, 2018. Disponível em: < Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública (gestaoescolar.org.br)>. Acesso em: 13 jan. 2021.

A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Flora Karoline Galito Gonçalves Santos
Edmar Reis Thiengo

1. INTRODUÇÃO

Este artigo contextualiza a questão de inclusão na contemporaneidade, é necessário entender um pouco sobre o processo histórico da educação especial, particularmente no Brasil, nos últimos anos.

A Educação Brasileira tem passado por diversas alterações ao longo dos últimos anos, objetivando adequar-se aos anseios e necessidades sociais e ao desenvolvimento do próprio país, seja em virtude do alto índice de analfabetos, seja em razão da exclusão escolar que muitos sofreram no decorrer de nossa História.

Já para Vygotsky (2003), A interação só acontece se houver mediação dos signos e símbolos, que são produzidos socialmente e utilizados na comunicação humana. Desta forma, “Os signos são produto da ação do próprio ser humano e decorrem, portanto, da história da humanidade” (Zanella, 2004, p. 131).

Para ele, torna-se indispensável para a criança o amadurecimento coletivo, já que é de suma importância mostrar-lo. No momento importante no desenvolvimento infantil, onde o adulto contribui com o amadurecimento desta criança, onde a criança é capaz de reproduzir suas ideias, com auxílio do adulto, possibilitando que seja transformado informações externas em desenvolvimento e interação.

2. METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo referente às discussões sobre a inserção da música como contribuição para a interação de alunos autistas, realizou-se uma pesquisa

bibliográfica, acompanhada de observações, assim apresentadas por Moreira e Caleffe (2005, p.205), trata-se de um tipo de observação que:

[...] proporciona estudos mais aprofundados que podem servir a vários propósitos úteis, em particular para gerar novas hipóteses, assim como a entrevista não estruturada, poderá seguir direções inesperadas e, assim proporcionar ao pesquisador novas visões e ideias (MOREIRA; CALEFFE, 2005, p. 205).

Desta forma, metodologicamente, será analisado através de pesquisas em artigos, teses e dissertações pesquisadas. Nos resultados e discussões, serão apresentadas as contribuições alcançadas no assunto pesquisado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participação da comunidade na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas constitui um dos mecanismos centrais para a garantia da execução dessa política, de acordo com os atuais preceitos legais, políticos e pedagógicos que asseguram às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Para Santos (2019), a formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. Dentre as diretrizes para a consecução do objetivo da Lei nº 12.764/2012, estabelecidas no art. 2º, destacam-se aquelas que tratam da efetivação do direito à educação:

Superação do foco de trabalho nas estereotípias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar;

Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar;

Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados;

Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras;

Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido;

Interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;

Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;

Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais;

Interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento;

Flexibilização mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares;

Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões

que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais ao longo da escolarização;

Aquisição de conhecimentos teóricos metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos.

Planejamento e organização do atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação (BRASIL, 2013, s.p).

A implementação da diretriz referente à inserção das pessoas com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho remete ao princípio da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, cuja finalidade é assegurar o acesso à educação em todos os níveis, etapas e modalidades, promovendo as condições para sua inserção educacional, profissional e social. É fundamental reconhecer o significado da inclusão para que as pessoas com transtorno do espectro autista tenham assegurado seu direito à participação nos ambientes comuns de aprendizagem, construindo as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Esse princípio é congruente com o teor do art. N° 27 da CDPD (ONU/2006) que preconiza o direito da pessoa com deficiência ao exercício do trabalho de sua livre escolha, no mercado laboral, em ambiente inclusivo e acessível.

Foram relatados, a seguir, os resultados das pesquisas realizadas através de consultas, por meio de informações coletadas, a fim de agregar positivamente as informações.

A presente pesquisa aborda especificamente como a criança autista desenvolve sua linguagem quando entra em contato com a musicalização. Para tanto, é preciso conhecer mais profundamente quais os comportamentos e desenvolvimentos de uma criança autista, a fim de poder fazer inferências de uma possível interação e propiciar um melhor desenvolvimento de sua linguagem.

Além disso, foi necessário abordar de que forma a musicalização poderá favorecer o desenvolvimento da linguagem da criança autista, abordando como a música e a prática pedagógica que faz uso deste recurso, sendo por meio da brincadeira, do lúdico ou os materiais e procedimentos adequados são considerados recursos para favorecer a aprendizagem da criança. Dessa forma, a seguir será realizada uma análise de alguns autores que abordam os assuntos principais desta pesquisa.

A partir destas observações, as discussões que se seguem surgem a partir das diversas áreas do conhecimento e como a EA aparece nestas áreas durante o Ensino Fundamental.

3.1. O aluno autista no ensino regular

Portanto, inclusive, é compreensível que as escolas precisem se adaptar aos alunos, suas necessidades, dificuldades e potencialidades.

Ressalta-se que além das medidas de qualidade no enunciado, a escola precisa realizar mudanças que vão muito além da reforma de suas instalações, da importância e da necessidade de adaptabilidade física/estrutural no ambiente:

E como se faz a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nós rótulos, encontramos as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em nossos esforços e sonhos (CUNHA, 2009, p. 101).

O autor acredita que se ele não é o promotor de sua aprendizagem, o aluno não está incluído, portanto, é preciso dar autonomia, pois, se não houver, não adianta equipar toda a escola para atender às necessidades dos estudantes. Não é uma nova perspectiva sobre o desempenho docente. Esta operação requer treinamento extenso do professor, mas não há garantia de que tal treinamento irá prepará-lo para todas as

situações, porque é impossível em uma situação humana, mas o treinamento eficaz do professor fornece uma maneira para o professor entender o que ele precisa.

O sistema de ensino também precisa proporcionar aos professores oportunidades de trabalho com base no princípio da autonomia, pois os professores também precisam de autonomia para formular e executar planos de trabalho, e somente quem mantém contato com os alunos pode adaptar suas recomendações de desempenho às suas necessidades.

A esse respeito, Mantoan (2006), discutiu várias questões sobre essa crise de paradigma envolvendo inclusividade, e usou o termo “posto avançado mundial” para se referir àqueles que têm uma visão pioneira das necessidades das reformas educacionais atuais. Descobriu a burocracia e exclusividade da educação formal e faz as seguintes observações:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando (MANTOAN, 2006, p. 14).

Portanto, uma vez que diferenças culturais, sociais, morais e, étnicas, fazem parte da diversidade humana, pode-se inferir que esses paradigmas estão sendo desafiados e o antigo conhecimento da matéria-prima da escola está sendo reinterpretado.

3.2. A criança autista e seu processo educacional

No planejamento de cada processo educacional é preciso levar em consideração as pessoas que serão educadas e, para isso, achamos que é importante uma breve descrição sobre o autismo e algumas características dos pacientes com este

transtorno. O autismo é considerado um transtorno não progressivo. No entanto, devido às variáveis ambientais, maturacionais e do próprio desenvolvimento do indivíduo, é difícil estabelecer um prognóstico preciso.

O aluno autista, mesmo que consiga uma boa evolução do quadro, adquirindo independência e produtividade, carregará por toda vida características mais ou menos marcantes do Transtorno do desenvolvimento (NUNES, 2001). Acreditamos que o processo educativo desempenha um papel imprescindível no processo de aquisição de conhecimento, no comportamento socialmente aceitável, na independência e na preparação para o trabalho entre essas pessoas.

O objetivo da educação especial é reduzir as barreiras que impedem as crianças de receber educação. Os indivíduos realizam atividades adequadas e participam plenamente da sociedade (NIELSEN, 2003).

A educação voltada para a pesquisa mais contemporânea em educação especial, seja do ponto de vista jurídico ou do princípio da educação, é inclusivo. Temos muitas razões para termos essas ideias, afinal a abordagem inclusiva representa a evolução das nossas ideias sobre educação especial.

O método mais comumente utilizado no processo educacional de crianças autistas é Montessoriano, método de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionados à Comunicação (TEACCH) e cursos funcionais. O método de Maria Montessori, fornece suporte educacional para crianças com autismo. Desde 1906, Maria Montessori demonstra a importância da observação e avaliação de uma perspectiva pedagógica personalizada. Para a autora, os educadores têm três tarefas: reconhecer as habilidades da criança, mostrar-lhe algo pelo que ele está interessado, e que pode aprender a imitar e sugerir autonomia, evitando interferir nos movimentos da criança.

Maria Montessori rejeitava a ideia de recompensas e punições, e acreditava que a pessoa autista sentia profundamente o estado da outra pessoa, e poderiam encontrar a si mesmas, através de uma comunicação mesmo inconsciente, o prazer do sucesso, ela percebeu que as crianças precisam de um universo

proporcional ao seu tamanho, como por exemplo, móveis, que deveriam estar relacionados ao seu cotidiano. Acreditava que as crianças com deficiências graves de desenvolvimento também podiam absorver e aprender, desde que fossem fornecidos materiais específicos e avançados.

Os benefícios da educação inclusiva para os autistas não se resumem ao próprio sujeito incluído. Há benefícios para os colegas que apresentam um quadro de normalidade. Atitudes positivas com relação aos alunos com deficiência desenvolvem-se quando são proporcionadas orientação e direção por parte dos adultos em ambientes integrados

3.3. Práticas educativas com uso da música para o aluno autista

Araújo (2015) afirma que, como prática pedagógica, a música pode ser utilizada, formando uma ponte entre professores e alunos. A Educação e o cuidado promovem relações interpessoais, e a música pode ser usada para promover a comunicação entre crianças e educadores, porque sabemos que a música une culturas e gerações, reduz as relações interpessoais e abre uma gama de oportunidades de desenvolvimento cognitivo, além de auxiliar na conquista e melhorar o nível de conhecimento, para que os alunos possam realizar melhor as suas funções motoras e intelectuais, além de interagirem melhor com o meio ambiente.

Atualmente, sabe-se que a reestruturação das unidades de ensino é fundamental, pois o ensino não se realiza sem aprendizagem. Portanto, é necessário ensinar no planejamento de novos projetos pedagógicos, que envolvam todos que compartilham diretamente ou indiretamente da ação educativa, e colocá-los em prática para um propósito claro e explícito, que avalie continuamente os alunos e entenda que esse tipo de aprendizado só pode ser feito se houver uma reconstrução do saber.

Contudo, nas palavras de Araújo (2015), a música é uma linguagem universal, que cronometra o desempenho cultural e artístico de um grupo de pessoas em uma determinada em determinada região ou época vivida. Segundo Araújo (2015), a musicalização ainda é importante pois significa o desenvolvimento do

sentido humano da música, sensibilidade, expressão, ritmo, “ouvidos musicais”, ou seja, inseri-los no ambiente sonoro musical. O processo de musicalização tem o objetivo de tornar as pessoas um ouvinte sensível à música, buscando desenvolver programas de absorção de linguagem musical.

É importante determinar quais contribuições, na perspectiva da criança com Espectro Autista, advêm do ensino da música, tentando entender este processo como um sistema de ensino desenvolvido nas atividades musicais.

Justino (2017, p.44, Jolly; Severino, 2016, p. 22), ainda enfatiza que “são nessas práticas sociais que os indivíduos geram o conhecimento sobre si, do outro, do mundo, e são capazes de dar significado e transformar a realidade em que vivem”. Foi observado que o contato das crianças com a música ajuda a suavizar algumas dificuldades causadas pelo autismo, como relacionamento, fixação e isolamento.

Portanto, quando a música é utilizada como recurso de aprendizagem, é possível que as crianças interajam e se comuniquem, o que promove muito o seu crescimento, bem como seu desenvolvimento escolar. Tendo em vista todas as necessidades especiais já mencionadas, devem ser encontradas formas de ajudar e prevenir a exclusão social.

Por meio da educação musical, têm-se o desenvolvimento integral do ser humano utilizando dos sons, do lúdico, dos instrumentos musicais, desta forma, criando várias possibilidades de aprendizagem, exploração, comunicação, improvisação.

3.4. A música como um recurso para promover interação social de alunos autistas

A musicalidade cria uma ponte de motivação entre professores e alunos. Por intermédio da música é possível manifestar ideias, sentimentos e emoções e assim despertar a criatividade nos indivíduos. Dessa forma é indispensável apresentar aos alunos uma educação musical que os prepare para fazer uso do som para se expressar, comunicar e perceber.

Pereira e Ferreira (2012), corroboram com esse pensamento quando sugerem que a música está ligada à educação infantil por ter a capacidade de propiciar o desenvolvimento social, psíquico e intelectual das crianças.

Assim sendo, a música torna a aprendizagem mais prazerosa com o aumento da sensibilidade, auxiliando a criança a expressar seus sentimentos, ideias e valores e também contribuído para formar suas bases de comunicação. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) manifesta sinais já nos primeiros anos de vida do indivíduo, sendo notado pelo déficit cognitivo e pela capacidade de comunicação e interação restrita.

A música tem uma importante colaboração no ato de memorizar, concentrar e expressar e isso traz à tona sua essencialidade na educação dos autistas, não só no ambiente escolar, como também nas suas atividades extraescolares, fazendo com que o conhecimento seja aprendido com mais facilidade e com que sua autonomia e criatividade seja aflorada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste artigo demonstrar a importância da música para alunos autistas em escolas municipais no ensino fundamental, podemos dizer que esse tema possui relevância para todos envolvidos nesse contexto. Na busca bibliográfica foi possível identificar os benefícios alcançados com a utilização da música para alunos autistas. A socialização é um exemplo, a interação entre os alunos, também se destacou significativamente no decorrer da busca pesquisada. Identificamos que a professora já utilizava a música em determinados pontos específicos na aula, e identificamos que o aluno pesquisado se sentia bastante à vontade com tal metodologia. Conforme apresentado nos resultados, podemos dizer que a música, quando utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem, contribui significativamente com o desenvolvimento social dos autistas. Nosso produto final vem para mostrar que não é necessário experimentos mirabolantes e sim o simples que funciona, por meio de uma bandinha montada com alunos e instrumentos da própria escola.

Após pesquisas, leituras e observação foi possível compreender que a música é uma importante ferramenta a ser utilizada em sala de aula com alunos autistas, podendo colaborar significativamente com o desenvolvimento do aluno. Para Gattino (2012), as pessoas com autismo em sua maioria dependendo do grau do autismo, possuem uma boa capacidade de tendem a contar com uma alta capacidade para percepção de melodias, além de que, em função do contato com a música, conseguem relacionar emoções e sentimentos. Acredita-se que a leitura deste artigo por profissionais da educação contribuirá para uma nova visão, que a música quando utilizada de forma correta traz benefícios, proporcionando um bem estar auxiliando em tratamentos e convívio entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. K. S. A contribuição da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2015.

GATTINO, G. Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtornos do espectro autista: Porto Alegre, RS, 2012.

JUSTINO, J. A. P. Educação Musical Humanizadora: Uma experiência com crianças no campo da educação não formal. São Carlos-SP, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Porto Alegre / RS, 2006.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro, 2006.

NUNES SOBRINHO, F. de P. e NAUJORKS, M.I (org) Pesquisa em Educação Especial. Bauru, 2001.

PEREIRA, E. A.; FERREIRA, V. R. A influência da música na Educação Infantil. Goiás, 2012.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, 2003.

VYGOTSKY, A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY- ES

Genivaldo dos Santos
Douglas Cerqueira Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

A construção civil é uma atividade econômica de grande importância no Brasil e no mundo, os Resíduos de Construção Civil (RCC) estão distribuídos na classe de resíduos sólidos urbanos e retratam os resíduos derivados de edificações, reformas, consertos e demolições de obras de construção civil, e os decorrentes da elaboração e da escavação de terrenos, sendo os mais comuns: tijolos, blocos cerâmicos, concreto em geral, entre outros, habitualmente chamados de entulhos de obra (BRASIL, 2010).

Geralmente há, nos municípios brasileiros, um enorme problema com o gerenciamento dos RCC, principalmente devido o acréscimo de sua geração e da ausência de políticas públicas exclusivas para estes resíduos.

Dado a importância de nortear a gestão e gerenciamento dos RCC, importantes marcos regulatórios foram desenvolvidos como o Estatuto das Cidades (Lei Federal nº 10.257/2001), a Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS (Lei Federal nº 12.305/2010) e a Resolução nº 307/2002 do CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente, de junho de 2002.

Essas leis e resoluções constituíram critérios e métodos para a gestão dos RCC e assinalaram as diretrizes para a diminuição dos impactos ambientais originados por esses resíduos.

Esses marcos produziram evidência à necessidade de um planejamento sustentável do ambiente urbano e no contexto dos resíduos de construção civil,

instituíram elementos para inserir a gestão e gerenciamento de forma unificada, tendo em vista o desenvolvimento sustentável (ALBUQUERQUE, 2018).

Os problemas relacionados aos resíduos da construção civil são bem conhecidos. Porém, o que preocupa a gestão dos RCC é ausência de uma maior importância do tema por parte das administrações municipais do país.

Nesse caso, se faz necessário adotar soluções mais eficazes para gerenciar esses resíduos incluindo um planejamento integrado e avaliando as ações implementadas. Para isso, é necessário utilizar ferramentas que subsidiem a gestão do RCC, podendo ser feita através do sistema de avaliação (ALBUQUERQUE, 2018).

A partir da situação que se encontra a cidade de Presidente Kennedy - ES com relação ao crescimento de urbanização e com o aumento decorrente das atividades do setor da construção civil, busca-se refletir a realidade local, analisando as causas e consequências que incidam sobre o fenômeno estudado, resultando na alternativa de análise do gerenciamento da gestão dos resíduos sólidos na construção civil.

2. METODOLOGIA

Para executar o presente projeto, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica exploratória, descritiva e explicativa sobre o tema e conceituação de seus principais instrumentos por adequar-se melhor à investigação e aos objetivos que se pretende alcançar.

A metodologia empregada é o levantamento bibliográfico sobre Resíduos Sólidos da Construção Civil e sobre a Gestão desses resíduos nos municípios brasileiros e, posteriormente descrever, de uma maneira explicativa, os principais tópicos desta temática.

A abordagem técnica escolhida para este trabalho é a coleta de dados realizada através da comparação de outros modelos de gestão dos resíduos em outros municípios prósperos na área, tendo como base os 3 melhores exemplos de

gestão dos resíduos no Brasil, buscando uma proposta que melhor se adeque ao modelo de gestão do município de Presidente Kennedy, sendo do município de Niterói – RJ, Caxias do Sul – RS e Santos - SP.

Para a realização da implantação e do monitoramento será feita a utilização da metodologia qualitativa, no entanto ela possibilita a análise das inúmeras situações e problemas e, ainda, aponta a necessidade de ser feitos estudos mais aprofundados, visando o entendimento das atitudes dos trabalhadores diante de diversas situações.

Também é proposto como produto final dessa pesquisa, diretrizes para um modelo de gestão dos Resíduos de Construção e Demolição para o município de Presidente Kennedy.

3. IMPACTOS AMBIENTAIS DA CONSTRUÇÃO CIVIL

As atividades da construção civil são caracterizadas por uma grande quantidade de resíduos, mas também são grandes consumidoras dos resíduos gerados (SANTANA, 2016).

PAIVA (2005) destacou que a construção civil impacta o meio ambiente ao eliminar matérias-primas não renováveis como areia, cal, ferro, alumínio, madeira e água potável e a formação de entulhos.

Desde a década de 1960, estudiosos e ambientalistas reconheceram que algumas obras públicas afetam negativamente a qualidade de vida porque as variáveis ambientais não são levadas em consideração e apenas os padrões econômicos são levados em consideração (QUAGLIO, 2017 apud BAASCH, 1995).

Conforme o Art. 1º da Resolução CONAMA nº 001 (Brasil, ano da lei), impacto ambiental são efeitos físicos, químicos e biológicos causados no meio ambiente, por alguma forma de matéria ou energia advinda das atividades humanas, as quais afetam a saúde, a segurança e o bem-estar da população, assim como as atividades sociais e econômicas (CONAMA, 1986).

Apesar de no Brasil os setores envolvidos com a construção civil tenham incentivado a economia do país, recebendo vários avanços tecnológicos nos últimos anos, mesmo assim, a atividade tem provocado impactos ao meio ambiente de forma abundante.

A poluição do ar e água são os primeiros alertas dos limites deste modelo de desenvolvimento. A concepção do conceito de controle ambiental da etapa de produção industrial ocorreu em função das restrições desse modelo por causa destas poluições (QUAGLIO, 2017).

São muitas as discussões a respeito do impacto ambiental produzido pelos resíduos da construção civil visto que estão inteiramente ligados ao desperdício dos recursos naturais, bem como a carência de locais para depositar tais resíduos.

A destinação inadequada de resíduos não só incomoda à população local, mas também exige um grande investimento financeiro, colocando o setor de construção civil no centro do debate na busca pelo desenvolvimento sustentável.

Conforme QUAGLIO (2017) apud MARQUES NETO (2005) os impactos identificados na área urbana podem ser dispostos da seguinte forma:

- Ambientais e sanitários: são aqueles que promovem alterações no meio ambiente ou na saúde pública como a geração de poeira e ruído durante a coleta, o transporte e o tratamento (reciclagem); poluição visual, no acondicionamento, no caso de posicionamento inadequado das caçambas, e na disposição, assoreamento da várzea de rios, na disposição inadequada;
- Físicos: estes comprometem a mobilidade urbana como danos às calçadas no acondicionamento e coletas inadequados; interferência no trânsito durante a coleta e o transporte aos locais de disposição;
- Econômicos: são ligados aos valores gastos pela prefeitura com os reparos na infraestrutura danificada, desvalorização das áreas de disposição e gastos com a recuperação dessas áreas.
- Sociais: são relacionados com a queda da qualidade de vida da população, principalmente das áreas próximas aos locais de disposição.

De acordo com CALENTE (2017) a adoção de práticas sustentáveis, provavelmente minimizaria os impactos negativos sobre o meio ambiente além de gerar uma economia dos recursos naturais e o melhoramento na qualidade de vida dos seus ocupantes.

Dessa forma, o impacto ambiental causado pela má gestão dos resíduos da construção civil se deve à falta de políticas públicas de controle da coleta seletiva e do tratamento de resíduos.

4. REGIONALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS: O ESTADO DO ESPIRITO SANTO E O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

Como outros países latino-americanos, o Brasil apresentou uma rápida urbanização no século XX, especialmente a partir da década de 1960. No decorrer da história de colonização, o território foi se estabelecendo de forma caracterizada e espalhada. Nos últimos sessenta anos, o país desenvolveu fortemente a urbanização, a população urbana aumentou dez vezes mais, chegando à marca de 84% da população brasileira em 2020. (IBGE, 2021)

Hoje em dia, as cidades são áreas onde vive a maior parte da população. Com o desenvolvimento dos meios de produção industrial, o processo geral de urbanização e a expansão da sociedade de consumo têm efetivamente exacerbado esse fenômeno, que apresenta diferentes contradições no espaço urbano (SILVA, 2016).

Este aumento tem gerado problemas graves que o mundo enfrenta, sendo os problemas socioambientais. Mesmo em países capitalistas econômicos avançados com altos níveis de cultura e renda, esses problemas ainda existem, mas os mecanismos públicos e institucionais da sociedade são fracos e o controle é muito mais severo. Apesar disso, eles existem e são preocupantes.

O setor da construção civil tem provocado diversos impactos ambientais, tanto na natureza, através da extração de matérias-primas para o processo produtivo, quanto na região urbana.

Conforme SCHWAB (2016) “as mudanças são tão profundas que, na perspectiva da história da humanidade, nunca houve um momento tão potencialmente promissor ou perigoso”.

A indústria da construção civil representa um dos setores econômicos mais importantes para a maior parte dos países, principalmente para aqueles que estão em desenvolvimento, como o Brasil, vista como a grande responsável pela transformação da sociedade moderna (BARDUCCO e CONTÂNCIO, 2019).

Até a década de 1960 (primeira etapa de desenvolvimento), o estado do Espírito Santo, estava à beira da integração comercial e produtiva, mantendo um modelo de exportação agrícola baseado no café.

Para o estado, exclusivamente, esse modelo impede o crescimento industrial em larga escala porque não permite a concentração do capital e a divisão do trabalho.

Se por um lado, a economia capixaba até a década de 1960 estava quase inteiramente voltada para a cafeicultura exportadora, baseada na pequena agricultura familiar, por outro lado, esse tipo de atividade não proporciona acumulação de capital suficiente para promover o desenvolvimento das indústrias locais.

Na verdade, a atual estrutura produtiva é formada por pequenas propriedades e mão de obra familiar, não existindo vínculo empregatício remunerado. Ou seja, por estar disperso entre os pequenos proprietários, não há concentração de capital que possa criar subsídios para o desenvolvimento da indústria.

Dessa forma, se faz necessário compreender que a agricultura do café sempre esteve presente no desenvolvimento urbano e mesmo tendo algumas indústrias no estado a produção do café dominava a economia (BARDUCCO e CONTÂNCIO, 2019).

Embora sob a abordagem de industrialização integrada, essa recessão profunda se reflete de forma diferente em diversas regiões do Brasil. Mesmo que algumas economias acreditem que estão sofrendo o mesmo que os brasileiros, outras responderam de forma diferente, como o Espírito Santo.

No Espírito Santo, o processo de industrialização ocorreu lentamente, a partir dos anos setenta, na segunda etapa de desenvolvimento com a industrialização com a implantação da CIA VALE RIO DOCE e a CST- CIA SIDERÚRGICA DE TUBARÃO, se comparado com os outros estados da região sudeste do Brasil.

Na década de 1990, devido à abertura comercial e às regras impostas pela globalização do mercado, a economia brasileira e o posterior estado do Espírito Santo vivenciaram um novo período de transição, em sua terceira e atual etapa de desenvolvimento a partir da descoberta do pré-sal na costa capixaba.

O desenvolvimento industrial capixaba nos últimos anos tem crescido dentro dos limites da acumulação e urbanização da capital cafeeira, com o surgimento de pequenos estabelecimentos atendendo ao mercado primário local. Essa indústria começou a se desenvolver ainda mais, principalmente no Vale do Itapemirim, o qual era baseado em atividades tradicionais, mas possuía um processo produtivo relativamente pouco sofisticado (BARDUCCO e CONTÂNCIO, 2019).

A indústria civil no estado teve um ritmo mais acelerado em 2009, que pode ter sido favorecido pela expansão de uma unidade existente de fabricação de cimento. A construção civil se reconstruiu nos últimos anos em todo o Brasil, mas no Espírito Santo essa recuperação foi mais rápida.

5. A GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL EM PRESIDENTE KENNEDY

A construção civil é uma das atividades mais importantes para o crescimento econômico de um país. Além de promover o desenvolvimento econômico por meio da instalação de portos, ferrovias, rodovias, energia e comunicações

para prover infraestrutura, também contribuem diretamente para a geração de renda e empregos, por meio de sua extensa cadeia produtiva e do consumo de produtos de diversos outros setores industriais (PERS-ES, 2019).

No ano de 2019, de acordo com a Pesquisa Anual da Indústria de Construção Civil, esta gerou R\$ 288,0 bilhões em valor de incorporações, obras e/ou serviços da construção. Deste total, 95,1% correspondeu ao valor de obras e/ou serviços de construção, enquanto 4,9% foi equivalente à receita bruta de incorporações de imóveis construídos por outras empresas (IBGE, 2019).

Na área ambiental, sabe-se que a construção civil é uma atividade que tem impacto direto no meio ambiente, seja pelo consumo massivo de recursos naturais e energia elétrica, seja pelas alterações na mineração de sedimentos, desmatamento e relevo natural. Do mesmo modo, ela igualmente está conectada à geração de resíduos sólidos originados de desperdícios, perdas e demolições analisadas em seus mais diferentes ramos (PERS-ES, 2019).

De acordo com o cenário de resíduos sólidos do Brasil, em 2019 foram gerados 79 milhões de toneladas sendo coletada uma taxa de 92%. No Sudeste, foram coletadas 38.681.605 toneladas de RSU por ano em 2019, das quais 95% foram coletadas (ABRELPE, 2020).

No município de Presidente Kennedy são gerados, em média por mês, cerca de 180 toneladas de resíduo sólido domiciliar, 224 toneladas de resíduo de construção civil + entulhos misturados, 280 kg de resíduo de saúde e 105 toneladas de resíduos de fossa, sendo a zona urbana responsável por cerca de 66% da geração dos resíduos, enquanto que a zona rural gera os outros 34%.

O gerenciamento dos Resíduos Sólidos Urbanos - RSU no município é realizado através da Secretaria de Meio Ambiente - SEMMA/PK. Atualmente a empresa Visauto é responsável pela coleta para o transbordo, e a destinação de tratamento é realizado pela Central de Tratamento de Resíduos de Cachoeiro de Itapemirim.

O Município tem uma Estação de Transbordo, também gerenciada pela mesma Secretaria, que recebe todo resíduo sólido gerado e coletado, ficando ar-

mazenado provisoriamente, com exceção dos Resíduos dos Serviços de Saúde – RSS que são coletados nas unidades de saúde e diretamente transportados para destinação final ambientalmente correta, por empresa terceirizada (PRESIDENTE KENNEDY, 2019).

Em relação aos resíduos da construção civil, seu recolhimento e transporte como podas, varrição, entulhos e outros, é de responsabilidade do Setor de Serviços Urbanos da Secretaria Municipal de Obras e Serviços Públicos, que depois de coletados são enviados para a Unidade de Transbordo do Município na SEMMA/PK.

No ano de 2015, foi feita uma ordem de serviço para que fosse elaborado um Plano Municipal de Saneamento Básico (PMSB), incluindo a limpeza urbana, o manejo dos resíduos, onde é citado um Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos (PMGIRS), porém é importante destacar que não existe nesse plano uma abordagem de separação detalhada desses resíduos, sendo abordado apenas de forma geral.

Nesse plano é apenas mencionando que o transbordo municipal recebe também os resíduos de construção civil e demolição – RCCD, e os resíduos verdes, não tendo um detalhamento de como é realizada o descarte dos resíduos sólidos da construção civil.

O Plano Municipal de Saneamento Básico (PMSB) referente aos Resíduos Sólidos tem como objetivo:

Dotar o gestor público municipal de instrumento de planejamento para implantação do sistema de gestão de saneamento básico, incluída a gestão dos resíduos sólidos urbanos, a curto, médio e longo prazo, de forma a atender as necessidades presentes e futuras de infraestruturas sanitária e ambiental adequadas, no município de Presidente Kennedy, e conseqüentemente, preservar a saúde pública e as condições de salubridade para o habitat humano, priorizar a participação social na gestão dos serviços, buscar a sustentabilidade ambiental dos recursos naturais e, promover a inclusão social, com qualidade de vida para toda população (PMSB, 2016).

A Secretaria Municipal de Meio Ambiente informou que coletam os resíduos sólidos de forma geral, armazenados em containers e depois recolhidos por empresa terceirizada.

A Secretária Municipal de Meio Ambiente realizou um estudo por meio de amostragem para avaliar a quantidade de resíduo de construção gerado pelo município de Presidente Kennedy. Foi realizado um acompanhamento no Aterro de Construção Civil do município com o objetivo de estipular o volume de resíduo destinado ao aterro. Este estudo foi feito no ano de 2017.

Durante o período foram colocadas 17 caçambas cheias, a capacidade volumétrica de cada caçamba é de 6 (seis) m³, totalizando um volume de 108 (cento e oito) m³. Empregando como peso específico do entulho o valor de 1.500Kg/m³ alcançamos um total mensal de entulho igual a (108 m³ x 1500 Kg/m³) 162.000 Kg/mês ou 162 Ton. /Mês.

De acordo com o Plano Diretor do município de Presidente Kennedy – ES, na subseção III – dos Resíduos Sólidos prevê a promoção da educação ambiental com vistas ao estímulo à redução da quantidade de geração de resíduos sólidos e a participação da comunidade no processo de gestão e controle dos serviços, bem como, o controle e fiscalização dos processos de geração de resíduos sólidos.

Também prevê o incentivo ao desenvolvimento e implementação de novas técnicas de gestão, minimização, coleta, tratamento e disposição final dos resíduos sólidos.

6. O CENÁRIO DAS MELHORES PRÁTICAS DE GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS E SUAS INTERSEÇÕES COM O MUNICÍPIO DE PK.

A abordagem técnica escolhida para este trabalho foi a coleta de dados realizada através da comparação de outros modelos de gestão dos resíduos. Para tanto, foram escolhidos os Planos de Gestão de Resíduos dos municípios de Caxias do Sul – RS, Niterói – RJ e Santos – SP. Talvez levar para metodologia.

Após realizada a análise documental dos planos, traremos nesse capítulo os dados mais importantes em relação ao descarte dos resíduos sólidos da Construção Civil, para que possamos a partir desses resultados, e com o apoio da literatura apreendida sobre o tema, elaborar e propor Diretrizes para um Plano de Gestão de Resíduos da Construção Civil que melhor se adeque ao município de Presidente Kennedy – ES, visto que, atualmente, é apenas citado de forma vaga como é feito o recolhimento destes resíduos no PMSB.

7. NITERÓI – RJ¹

O modelo de gestão dos resíduos sólidos proposto para Niterói vai de acordo com o que recomenda a Política Nacional de Resíduos Sólidos, por meio da Lei 12.305/2010 que defende a diminuição, o reaproveitamento e a reciclagem desses, por meio da manipulação diferenciada dos vários tipos de resíduos, além de programas de educação ambiental e social para uma redução expressiva dos resíduos a serem aterrados.

No modelo proposto para Niterói foi avaliado ainda o conceito de Economia Circular. A economia circular é um modelo de produção e de consumo que abrange a partilha, a reutilização, a reparação e a reciclagem de materiais e produtos existentes, abrindo o ciclo de vida dos mesmos. Na prática, a economia circular provoca a diminuição do desperdício ao mínimo.

8. CAXIAS DO SUL - RS²

O segundo plano de gestão de resíduos sólidos que foi avaliado é o do município de Caxias do Sul, que tem por objetivo, atender a todas estas exigências

1 Planejamento Estratégico de Resíduos Sólidos de Niterói. Disponível em <https://www.seconser.niteroi.rj.gov.br/files/16/PMSB-Niteroi/10/PMSB-Niteroi---Produto-8---Planejamento-Estrategico-Residuos-Solidos.pdf>. Acesso em abril de 2021.

2 Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Santos – SP. Disponível em <http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cpla/2017/05/santos.pdf>. Acesso em abril 2021.

impostas pela legislação federal, a partir da estimativa de cenários futuros, com estabelecimento de objetivos, metas, programas e ações, bem como de mecanismos e procedimentos a serem utilizados, visando avaliar de forma sistemática a qualidade do serviço público.

O Plano Municipal de Gestão de Resíduos Sólidos de Caxias do Sul foi estabelecido e analisado não somente em razão da exigência trazida pela Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), mas por uma necessidade de ser reconhecido, repensado, atualizado e documentado o trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos na cidade, e que já faz parte da história e da cultura de Caxias do Sul, como exemplo de gestão para diversos municípios do país.

Ele traz como objetivo geral a apresentação dos diferentes aspectos (técnicos, institucionais, administrativos, legais, sociais, educacionais e econômicos) do serviço público fornecido pelo Município de Caxias do Sul em relação à limpeza urbana e ao manejo dos resíduos sólidos domésticos, e da fiscalização do serviço fornecido pelo setor privado, de forma a estabelecer diretrizes básicas e fornecer subsídios suficientes para a formulação e consolidação da política municipal de gestão integrada de resíduos sólidos, por meio do cumprimento periódico de objetivos específicos para cada âmbito da gestão de resíduos.

9. SANTOS - SP³

O terceiro plano analisado foi o do município de Santos-SP. A Prefeitura Municipal de Santos tem a preocupação constante de acompanhar as questões que envolvem resíduos sólidos, dedicando ao tema a atenção necessária para que através do correto gerenciamento, nossa cidade, o meio ambiente e a população não sejam prejudicadas pelo lançamento irregular dos resíduos.

Aliando isso ao equilíbrio entre a qualidade de vida e o meio ambiente, Santos tornou-se centro das atenções nacionais e internacionais devido ao seu

3 Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Santos – SP. Disponível em <http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cpla/2017/05/santos.pdf>. Acesso em abril 2021.

contínuo desenvolvimento econômico, principalmente investindo nos segmentos de pré-soldagem, área portuária e construção civil.

O processo de desenvolvimento exige planejamento para aplicação das medidas necessárias e a sustentabilidade ambiental, um dos eixos de governo, para melhorar a qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

O Plano de Gestão de Resíduos Sólidos de Santos está embasado na Lei Federal nº 12.305/2010, que estabeleceu a Política Nacional de Resíduos Sólidos, e em sua regulamentação, o Decreto Federal nº 7.404/2010, bem como na Política Estadual de Resíduos Sólidos, Lei Estadual nº 12.300/2006, e seu regulamento.

Ele também traz os artigos 6º e 7º da Política Estadual definem os principais termos do universo que trata dos Resíduos Sólidos Urbanos, verificando dessa forma que a gestão dos resíduos sólidos gerados no município requer planejamento prévio, considerando-se os diferentes tipos de resíduos, como forma de garantir o detalhamento das ações a serem executadas, com definição de responsáveis, metas, prazos, indicadores de qualidade e montante de recursos, atendendo às necessidades em termos de coleta e destinação como previsto no Plano Municipal Integrado de Saneamento Básico.

Após a análise dos três planos, percebe-se que o modelo ideal de gestão de resíduos sólidos deve ter como objetivo principal a busca da sustentabilidade, situação que, em certa medida, tem causado uma mudança de paradigma das pessoas, produzindo fenômenos sociais com características singulares.

10. DIRETRIZES DE PLANO DE GESTÃO INTEGRADA DE RESÍDUOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL DE PRESIDENTE KENNEDY – PGIRCC-PK

Como produto final desta pesquisa, foram elaboradas diretrizes para um modelo de Plano de gestão dos Resíduos de Construção Civil para o município de Presidente Kennedy, tomando como base os três planos analisados sendo

eles do município de Niterói/RJ, Caxias do Sul/RS e Santos/SP, os quais contribuíram para a construção dessas diretrizes.

Estas diretrizes são propostas pela preocupação constante de acompanhar as questões que envolvem resíduos sólidos, dedicando ao tema a atenção necessária para que através do correto gerenciamento, o município, o meio ambiente e a população não sejam prejudicadas pelo lançamento irregular dos resíduos.

Sendo assim, e de acordo com a Lei Federal nº 12.305 de 02 de agosto de 2010 institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, serão apresentadas em apêndice 1, as diretrizes propostas para contribuição na elaboração do Plano de Gestão de Resíduos Sólidos da Construção Civil para o município de Presidente Kennedy-ES, que aponta e descreve de forma sistêmica as ações relativas ao manejo dos resíduos sólidos produzidos no município desde sua geração até a disposição final.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados nesta pesquisa, pontuamos que é inevitável que as construções civis não produzam resíduos em suas obras, portanto, as ações práticas e pesquisas são voltados para sua minimização, sendo que a maneira considerada mais eficiente está na redução dos materiais.

Também evidenciamos, ao longo da pesquisa, que os Resíduos Sólidos da Construção Civil são resultantes do desenvolvimento das atividades de demolição, reforma e construções que geram estes resíduos, não apresentam mais nenhuma utilização para estas atividades e nem para outras, e que sem uma gestão e gerenciamento apropriado acabam sendo dispostos no município de maneira irregular causando sérios problemas para estes.

Dessa forma, o impacto ambiental causado pela má gestão dos resíduos da construção civil se deve à falta de políticas públicas de controle da coleta seletiva e do tratamento de resíduos.

Para tanto, se faz necessário que os municípios de todo o país e principalmente seus gestores desenvolvam e efetivem políticas públicas com direcionamento ao gerenciamento desses resíduos. Vale ressaltar que os resíduos produzidos nas obras e seus canteiros necessitam ser evacuados na fonte e descartados de acordo com a legislação.

Assim, para que haja uma boa qualidade na gestão ambiental dos centros urbanos, nos canteiros de obras de pequeno, médio e grande porte, é indispensável um gerenciamento dos resíduos sólidos de construção, pois se o gerenciamento dos resíduos for adequado na construção civil, poupará recursos naturais e possibilitará melhoramentos econômicos e sociais.

Dessa forma, após concluir a pesquisa sugere-se, como pesquisa futura, para o município, que se realize o monitoramento, avaliação periódica e análise comparativa da gestão de RCC ao longo do tempo, bem como, aderir as sugestões, procurando implementar as ideias.

Essa ação será capaz de assinalar para variáveis a serem acrescentadas ao sistema, identificando pontos positivos e negativos da gestão de RCC, auxiliando na procura de soluções para os problemas detectados, analisando convergências, dentre outros temas, que ajudarão no avanço contínuo da gestão de RCC em Presidente Kennedy - ES.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marilan Cristina. **Avaliação de gestão de resíduos da construção civil no município de Foz do Iguaçu**. Disponível em http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3991/5/Marilan_Cristina_Albuquerque_2018.pdf. Acesso em 20 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS – ABRELPE. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil 2020**. Abrelpe, 2020. Disponível em: <https://abrelpe.org.br/panorama/>. Acesso em 10 abr. 2020.

BARDUCCO, Ana Paula Santos. CONSTÂNCIO, Beatriz Marques. **Indústria 4.0: Tecnologias Emergentes no cenário da Construção Civil e suas aplicabilidades**. Disponível em <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANI-MA/4568>. Acesso em 20 de abr. 2021.

CALENTE, Rodrigo de Souza, 1979- C149g. **O gerenciamento de resíduos de construção e demolição em obras da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2017.

CHAVES, Helena de Oliveira. **Diretrizes Sustentáveis na Construção Civil: Avaliação do Ciclo de Vida**. Rio de Janeiro: UFRJ/ Escola Politécnica, 2014.

Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). **Resolução nº 001, de 1986**. Estabelece diretrizes, critérios e procedimentos para a gestão dos resíduos da construção civil. <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1070/plano-municipal-de-saneamento-basico>. Acesso em: 10 de fev 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa anual da indústria da construção**. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/54/paic_2019_v29_informativo.pdf. Acesso em 20 jun. 2021.

MARQUES NETO, José da Costa. **Estudo da gestão municipal dos resíduos de construção e demolição na bacia hidrográfica do Turvo Grande (UGRHI-15)**. EESC-USP, São Carlos, 2009.

PAIVA, Paulo Antonio de; RIBEIRO, Maisa de Souza. **A reciclagem na construção civil: como economia de custos**. São Paulo, 2005.

Planejamento Estratégico de Resíduos Sólidos de Niterói. Disponível em <https://www.seconser.niteroi.rj.gov.br/files/16/PMSB-Niteroi/10/PMSB-Niteroi---Produto-8---Planejamento-Estrategico-Residuos-Solidos.pdf>. Acesso em abril de 2021.

Plano de Resíduos Sólidos do Espírito Santo. **Diagnóstico sobre a gestão dos resíduos sólidos no Espírito Santo**. Disponível em <https://seama.es.gov.br/>

Media/seama/Documentos/Residuos%20Solidos/11%20%20DIAGN%C3%93S-TICO%20SOBRE%20A%20GEST%C3%83O%20DOS%20RES%C3%8DDU-OS%20S%C3%93LIDOS%20NO%20ESP%C3%8DRITO%20SANTO%20-%20VERS%C3%83O%20COMPLETA.pdf. Acesso em 18 jun. 2021.

Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Caxias do Sul. Disponível <http://www.camaracaxias.rs.gov.br/upload/files/PMGIRS-ok-01-12-2016.pdf>. Acesso em abril 2021.

Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Santos – SP. Disponível em <http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cpla/2017/05/santos.pdf>. Acesso em abril 2021.

Plano Municipal de Saneamento Básico do Município de Presidente Kennedy (PMSB) 2016. Disponível em: Plano Municipal de Saneamento Básico - PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY - ES

PRESIDENTE KENNEDY. Planejamento Estratégico Presidente Kennedy 2018-2035. **Futura**. 2019. Disponível em: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/uploads/filemanager/Livro%20para%20o%20site.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

QUAGLIO, Renam Serraglio, ARANA, Alba Regina Azevedo. **Diagnóstico da gestão de resíduos da construção civil a partir da leitura da paisagem urbana**. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadnatureza/article/view/47547/29454>. Acesso em 15 abr. 2021.

SANTANA, Izáira Cunha. **Análise dos impactos ambientais causados pelos resíduos sólidos de construção e demolição em Conceição do Almeida – BA**. Disponível em [https://www2.ufrb.edu.br/bcet/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/tcc/20190314175553_2015.2__TCC_Izira_Cunha_Santana_Anlise_Dos_Impactos_Ambientais_Causados_Pelos_Resduos_Slidos_De_Construo_E_Demolio_Em_Conceio_Do_Almeida__Ba.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/bcet/components/com_chronoforms5/chronofoms/uploads/tcc/20190314175553_2015.2__TCC_Izira_Cunha_Santana_Analise_Dos_Impactos_Ambientais_Causados_Pelos_Resduos_Slidos_De_Construo_E_Demolio_Em_Conceio_Do_Almeida__Ba.pdf). Acesso em 28 jun. 2021.

SCHWAB, Klaus; MIRANDA, Daniel Moreira. **A Quarta Revolução Industrial**. ISBN 857283978X, 9788572839785. EDIPRO. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/154>. Acesso em 2 Abr.2021.

SILVA, Marlene Sousa. **Crescimento urbano e degradação ambiental**: a ausência de espaços livres no Residencial Novo Tempo em Timon, MA. 2016. Disponível em <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2135/2/2016%20-%20Marlene%20de%20Sousa%20Silva.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.

O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Gessiedna Pereira de Souza Silva
Patrícia Peçanha Roza Luns
Simone Fernandes de França

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino da literatura no Ensino Básico vem há décadas sendo pautada no ensino das características das principais escolas literárias e seus autores, dando ênfase em literaturas canônicas.

As concepções dos estudantes em relação à literatura permeiam, muitas vezes, o campo do estranhamento e a associação da leitura dos textos literários à exaustão e ao marasmo revelam a falta de investimento e estímulo na prática de leitura. Por meio das obras literárias as crianças experimentam muitas emoções e acabam se identificando com algumas histórias, as quais dão sentido à vida delas.

O letramento literário tem como principal objetivo a formação de leitores críticos a partir do fortalecimento do ensino de literatura, através de estratégias de ensino que transformam o processo de ensino e aprendizagem em uma prática significativa. O letramento traz essa perspectiva de que a criança insira, compreenda e perceba a literatura no cotidiano e se sinta estimulada para novas leituras. Segundo Abramovich (2009, p. 16),

“É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”.

É necessário resgatar o encantamento pela literatura, mas não do prazer entendido como algo fácil e imediato. Esse resgate também pressupõe responsa-

bilidade e consciência de que leitura demanda esforço e objetivos. Quando Silva e Silveira (2011, p. 93) apontam que na perspectiva do Letramento Literário o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas principalmente no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos. Como escreve Paulino (2004)

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 54)

Para Cosson (2009), o letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não tomá-la somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão. Também aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola a fim de formar maior número de leitores.

Nas palavras de Zilberman (1991), a leitura de um texto confere ao leitor um efeito emancipatório, no entanto para suprir as carências das interações verbais nas crianças, o educador deve apresentar uma grande diversidade de textos que possuam manifestações socioculturais.

Assim, a criança poderá conhecer, apreciar, recriar e valorizar a cultura escrita no enredo. Com o ato da leitura, a criança se apropria de saberes e constrói conhecimentos relacionados com a realidade em que vive.

2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E LITERATURA

A literatura para o aluno vem a ser um instrumento poderoso de formação humana e educação. O letramento literário ao enfatizar a importância do uso do texto literário em sala de aula, apresenta-se como um direcionamento para a possibilidade de uma aprendizagem construtiva, pois oportuniza autonomia ao leitor, assim, promovendo o pensamento crítico e reflexivo, além do desenvolvimento da habilidade de leitura. (PAULINO, 2004)

Segundo Cosson (2009), o ato de ler é solitário, pois geralmente a leitura é individual, mas também é solidário por trazer aspectos diferentes de cada olhar do autor, e a cada leitura individual surgem aspectos, interpretações e visões de mundo próprias. Assim cabe ao professor desenvolver metodologias de forma objetivas, a implicação prática de se promover uma abordagem mais criativa da leitura literária como recurso para se trabalhar as dificuldades de leitura dos alunos nos anos iniciais da Educação Básica.

O indivíduo que lê, teoricamente, escreve bem e tem um senso crítico apurado. Assim, segundo Zilberman (1991), as crianças podem construir na leitura um sentido que esteja relacionado com a sua própria experiência de vida, na qual fornece recursos para valorização do homem como um ser humanizado.

Segundo Silva (2003, p.518.), “a leitura consolida-se cada vez mais como atividade atrelada à obrigação da rotina de trabalho”, na qual é usada apenas como artifícios para ensinar regras gramaticais. professor, deve assumir o papel de mediador, para que haja uma melhor compreensão do aluno. Pois, a apresentação da literatura na escola gera a exploração de vastas possibilidades de educação no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno.

Zilberman (1991), afirma ainda que a partir dos resultados do trabalho docente a leitura transforma-se em vivência da criança, desta maneira, faz-se imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais

intensidade nas escolas, na leitura em sala de aula, o aluno deve ter a liberdade de escolher seu texto, assim faz com que o aluno tome gosto pela leitura.

No que tange a importância da leitura literária e do ensino da Literatura, Silva (2003) diz que aprender a ler significa também “aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”. Diante disso, o professor deve apresentar ao aluno o texto literário ou não literário como um conjunto de produções em linguagem carregada de sentidos. Isso significa universalizar, a concepção de leitura como uma modalidade artística de linguagem que veicula componentes temáticos e ideológicos a partir dos quais é possível aprimorar a compreensão das diversidades sociais, econômicas e culturais do mundo em que vivemos.

Bakhtin discorria sobre a literatura abordando que, por ser um instrumento motivador e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e até modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Bakhtin (1996) propõe um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor tal como a leitura interativa a concebe. Assim, segundo Bakhtin o autor “[...] busca exercer uma influência didática sobre o leitor, Suscitar uma apreciação crítica, influir êmulos e continuadores” (BAKHTIN 1996, p. 298).

É imprescindível que haja incentivos pela leitura já no ensino básico. Para Larrosa (2000), lemos para descobrir o que o texto “pensa”; então, quando lemos, estamos sendo habilitados a “pensar”. Esses critérios ajudarão a trabalhar com a literatura com objetivo de valorizar o que o texto traz de novo, bom, interessante e não privilegiar apenas biografias de autores, características de escolas literárias, totalmente isolados de uma consciência histórico-social, em detrimento do texto em si. Pode observar isso nas ideias propostas por Martins (2005),

O gosto (como sabor, ou prazer, ou moda, ou opinião, ou faculdade de julgamento) pela leitura, em particular a da literatura, não é um dado da "natureza humana", imutável e acabado, e sua formação tem a ver com as necessidades, com o tempo e com o espaço em que se

movimentam pessoas e grupos sociais. Desenvolvimento e aprendizagem encontram-se, assim, relacionados entre si e com o processo de constituição dos sujeitos históricos, através do trabalho linguístico. (MARTINS, 2005, p. 101)

Pode-se observar o grande leque de obras literárias disponíveis para o trabalho em sala de aula, porém é imprescindível que de início, os alunos tenham autonomia de escolha dos livros. Para Lajolo e Zilberman (1991, p. 145), A leitura de um livro permite a criança realizar inferências, planejar, ampliar o vocabulário, ampliar o conhecimento, lembrar-se de algum fato, comparar determinados eventos, sem a necessidade de uma vivência real. As autoras ainda afirmam.

O professor deve ser o mediador da relação da criança com o mundo da leitura. Assim, a criança sentirá a necessidade da leitura e obterá ganho de aprendizagem para promover o desenvolvimento, ao relevar a leitura como importância no ensino escolar do indivíduo para que possa possibilitar o desenvolvimento de capacidades cognitiva e intelectual, como exemplo desta interação está o ato da leitura o professor deve ser “leitor”, ele deve ter lido previamente as obras que solicitar para seus alunos. (1991, p. 87).

Deste modo, o professor inicia no aprendizado dos alunos que a literatura dentro da intervenção pedagógica pode caminhar juntas e trabalhar a construção e o reconhecimento da identidade por meio de projeção e identificação, aspectos e processos psicológicos presentes na experiência de contato da criança com a obra literária, considerando o imaginário enquanto campo vivencial, dotado de significados e conceitos, tal qual a experiência concreta. Para Vygotsky (2007) o desenvolvimento do psiquismo humano processa-se por meio do entorno social, histórico e cultural. O ser humano não vive só, mas cercado de pessoas que o influenciam na forma de ser, pensar e agir. Também, cada indivíduo vive a sua própria história e essa experiência de vida contribui para a formação da personalidade dele.

Diante disso Silva (2003) afirma que de alguma maneira, o professor precisa, no processo de trabalho com o texto literário, mostrar ao aluno o seu próprio prazer em ser leitor, em estar em contato com as obras literárias.

A literatura é composta por vários instrumentos que abrangem vários conhecimentos de transmissão, na formação de leitores está relacionada à construção do universo textual de informações que o aluno pode adquirir através da leitura literária em ambiente escolar.

3. A LEITURA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Segundo Cosson (2009. p. 15), ao corpo físico somam-se “um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante” Nessa direção a leitura está presente em todo o processo de desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno. Para despertar o interesse pela leitura, é importante que os pais incentivem seus filhos desde a infância. a diferenciação de si em relação aos outros se dá em grande medida pelos modos pessoais de constituir, exercitar e significar cada uma das dimensões da nossa corporeidade.

Também definiu o grande educador brasileiro Paulo Freire (1996): "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Isto é, quando lemos o mundo tentamos entender o que acontece nele e o que está acontecendo conosco, já exercitamos a educação literária. Nesse sentido, é o papel da família, a escola e toda a sociedade, que devem fornecer elementos para fornecer experiências diferentes.

A entender a leitura é bem mais complexa do que o simples ato de ler, ler um livro, os primeiros anos da Educação Básica é a fase importante da criança para desenvolver o gosto pela leitura desde cedo, já que a criança chega à escola na primeira infância para decifrar o código escrito em que às vezes brinca, lê, sem se dar conta das palavras, que compõem o texto. Para Solé (1998, p. 22), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto.

Através dos livros as crianças podem descobrir um universo repleto de aventuras e encontrar diversos outros mundos dentro da sua realidade. É um momento único em que o leitor deve examinar detalhadamente o texto e identificar as ideias principais, a mensagem que o autor está tentando transmitir. (SOLÉ 1998).

As crianças desenvolvam o gosto pela leitura os textos significados para o que se interessam. Nesse processo, isso não significa que o sentido que a escrita tem para o leitor não seja uma réplica do sentido que o autor queria lhe dar, mas sim uma construção que o texto, o conhecimento prévio do leitor que o aborda, inclui e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Dessa forma, o aluno que carrega uma boa carga de leitura tem acesso ilimitado aos conhecimentos que o mundo tem a oferecer. Contudo, em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (SILVA, 1985).

O que se aprende no decorrer das leituras é exclusivamente mérito da própria pessoa, sendo assim, quando o aluno lê diversos tipos de textos estará, assim, contribuindo para o seu próprio intelecto, onde o mesmo passará a ser mais crítico, mais exigente e acima de tudo melhor direcionado em tudo o que fará., “o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva”, ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que “processa e examina o texto” (SOLÉ, 1998, p. 53), em contribuição à formação de leitores críticos. A esse sentido Silva afirma:

As características dos textos, o grau de proficiência de leitura dos leitores, a sua mundividência e a sua relação com o mundo dos textos são fatores que vão determinar o tipo de leitores, as suas escolhas, as suas dificuldades ou fluência e eficácia de leitura. (SILVA, 1985, P. 65).

Incentivar as crianças a lerem desde cedo é uma boa estratégia para que elas possam ter o raciocínio mais aguçado e para que passem a ter um senso crítico do mundo através do objeto lido. Em contextos pedagógicos de ensino de leitura, os professores devem ter a preocupação de selecionar textos literários que se caracterizem pela sua acessibilidade e que constituam alguma novidade para os alunos, quer no que se refere ao vocabulário quer ao universo de referência projetado no texto, permitindo assim a construção gradual do leitor favorecedoras do desenvolvimento do prazer de ler e de hábitos de leitura segundo Colomer: (2003); Silva: (1985)

Cada leitura é uma nova escritura de um texto. O ato de criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seja o autor, mas o leitor [...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e nesse trabalho que ele se constrói leitor. Suas leituras prévias, suas histórias como leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho constitui como leitor e assim sucessivamente (COLOMER: 2003; SILVA: 1985, p. 42-46).

O texto literário, pelo seu carácter ficcional e plasmático oferece ao leitor o poder de reinvenção do mundo, proporcionando-lhe outros olhares e o entendimento de histórias que se relacionam por semelhança ou oposição com a sua própria história de vida (Colomer: 2003; Silva: 1985).

Através da leitura o aluno tem condições de ultrapassar as experiências superficiais, ainda, ele descobre a essência de tudo “Ocorre o reflexo do mundo externo no interno, ou seja, a interação do homem com a realidade, pensamento e língua criados” (VIGOTSKY, 2007). É esta função inventiva e intertextual que caracteriza o texto literário que faz dele um texto por excelência de leitura recreativa, na medida em que através dele o leitor pode preencher os interstícios do não dito.

Assim, por meio da leitura desenvolve-se o pensamento verbal, o intelectual, o raciocínio e forma-se a consciência da própria estrutura psicológica do indivíduo. O poder da Literatura de criar mundos possíveis e de se abrir ao questionamento sobre a natureza humana confere ao texto literário propriedades

pedagógicas que poderão ajudar na construção da personalidade das crianças. Por outro lado, e como temos vindo a evidenciar, a Literatura tem também uma função de socialização, pelo fato de proporcionar a aprendizagem de modelos narrativos e poéticos que configuram o real coletivo (COLOMER, 2003, p. 153).

Na leitura se constrói os fundamentos que no futuro irão contribuir para o aprimoramento cultural, social e intelectual do aluno, além de corroborar com o aspecto emocional, exercitando assim, a atenção no processo do ensino/aprendizagem do mesmo. Segundo Giasson, (2005). A investigação em leitura tem investido na pedagogia da leitura, enquadrando-a no conceito mais alargado de atividade no processo ensino/aprendizagem. Toda a atividade humana é orientada por motivos e influenciada por fatores contextuais.

Com a leitura, o aluno entra em contato com os fatos do mundo, ampliando assim sua percepção do meio em que vive e de como uma sociedade funciona. A educação literária, tal como propõe Giasson (2005), em sala de aula, proporciona situações de aprendizagem social, na medida em que cada aluno é implicado numa tarefa de leitura que deverá partilhar, o que lhe permite também clarificar sentidos, refletir e tecer opiniões, em interação com os colegas.

4. LETRAMENTO LITERÁRIO E A SUA IMPORTÂNCIA NA FASE ESCOLAR

Deve-se levar em conta que por meio da literatura é possível observar as relações humanas através dos tempos, verificando fatos históricos que servem como apoio para o aprendizado de outras disciplinas escolares. Rildo Cosson defende o letramento literário como sendo diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2009, p.16). Também aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola a fim de formar maior número de leitores:

“É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”. (COSSON, 2009, p. 23)

Além de servir como suporte para o aprendizado de acontecimentos históricos e sociais a disciplina de Literatura é essencial para o aprimoramento do senso crítico e pela formação de valores no aluno por meio de discussões e debates, intermediados pelo professor da sala de aula, sobre os diferentes pontos de vista que os clássicos literários oferecem aos leitores. Cosson (2009) discorre sobre todos os tipos de linguagem que utilizamos para nos expressar, encaixando em uma dessas linguagens, a leitura e a escrita. Neste caso da literatura, o autor mostra que a prática literária faz com que incorporemos em nós identidades de outros sem renunciar a nossa própria; usando a linguagem para ser o outro, romper os limites do espaço e do tempo de nossa experiência e ainda sermos nós mesmos.

Para tanto, a literatura em sala de aula tem como objetivo, além de cativar o aluno ao prazer à leitura, formar indivíduos mais humanos, assim, capacitando-os a enxergar as questões da sociedade com maior clareza para que possam desenvolver um senso crítico e ampliar os seus horizontes a respeito da vida. Segundo Colomer, (2003) para se formar leitores é imprescindível que a criança entre em contato primeiramente com as histórias, com os livros físicos, diferentes gêneros textuais como contos, fábulas, histórias, entre outros. No entanto é necessário permitir e oferecer condições ao acesso das crianças a livros que sejam apropriados para sua faixa etária.

Percebe-se, então, que a literatura atende às expectativas do ensino escolar, pois ela habilita o aluno, por meio de seu cunho crítico e construtivista, a administrar as situações do cotidiano, o que inclui o ambiente escolar e os desafios que os discentes encontram nele. O professor, ao utilizar uma atividade pedagógica em sala de aula, proporciona um ambiente de crescimento, no qual a criança irá se apropriar do conhecimento científico historicamente construído e haverá ganho

de aprendizagem e desenvolvimento. Para Colomer, (2003) uma atividade pedagógica que promove a construção do conhecimento é um processo ativo, no qual existe uma interação entre a criança e o professor.

A leitura um ato de aprendizagem contínua, para isso o trabalho literário na sala de aula consiste em uma ação cotidiana. Ao criar um ambiente que promova a leitura em sala de aula, o professor estará assumindo a função de mediador entre a criança e o livro de literatura. O trabalho com literatura consiste em uma ação confirmada por um conceito de linguagem em funcionamento, que visa “contribuir com a formação de um sujeito leitor”. (COLOMER, 2003, P. 45)

Além de corroborar para o crescimento de ideias e do pensamento crítico a literatura apresenta ao seu leitor as diversidades que existem em sua língua materna, que passa, dessa forma, a ser difundida e espelhada na linguagem literária. Quando o professor consegue exercer a função de mediador, os signos também serão instrumentos mediadores dos processos mentais. Segundo Vygotsky (2007), os signos atuam como instrumentos psicológicos e possuem um significado social, histórico e cultural capaz de tornarem-se instrumentos cognitivos. Em um texto, os signos funcionam como instrumento tecnológico e proporcionas ao sujeito uma internalização dos conceitos e objeto do conhecimento.

Outro ponto destacado por Cosson (2009) são os equívocos que surgem com relação à leitura literária na sala de aula. Sobre isso, Freire, 1996, p. 37, afirma para que o indivíduo possa usá-lo como uma comunicação e fonte de aquisição de conhecimento e informação.

No âmbito escolar, são acrescidos outros fatores para a seleção da literatura, que vão desde as recomendações dos programas nacionais de incentivo à leitura, à divisão dos textos por faixa etária (ou série escolar), às condições das bibliotecas escolares que, em grande parte dos casos, podem ser chamadas de “salas dos livros didáticos”, à tendência à escolha de obras canônicas, à preferência literária do professor da

escola de Paulo Freire são: "Respeito pela autonomia e dignidade de ser ética convincente e não favorecer que podemos ou não especificar um ao outro" Freire (1996 p. 59.)

Para Zilberman (1991), porém, diferentemente da alfabetização, que tende a ampliar-se cada vez mais, a leitura de Literatura tem-se tornado rara no ambiente escolar se comparada a outros projetos desenvolvidos na escola, talvez por ser diluída em meio a vários tipos de discursos ou de textos, ou porque tem sido substituída por compilações e resumos. Para tanto, é necessário que haja o letramento literário: “emprender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (ZILBERMAN, 1991; p. 258).

Dessa forma, a experiência literária se daria com o contato efetivo com o texto, assim, o prazer da estética não é entendido como algo que distraia o leitor, mas como conhecimento. Para Vygotsky (2007), o significado e sentido atribuído pelo indivíduo às ações permitem a mediação entre o indivíduo e o “outro”, o que torna necessária a utilização da linguagem para representar por símbolos a realidade. A linguagem é concretizada na palavra oral e escrita, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No entanto, devem ser apontadas algumas possíveis causas sobre o não sucesso da disciplina de Literatura na escola. Cosson (2009), diz que a seleção de obras literárias tem seguido diversas direções e explicita três no decorrer do texto:

1. a que ignora as discussões atuais e mantém o cânone ileso;
2. a que defende a contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a seleção da leitura escolar;
3. a que defende as recomendações dos textos oficiais, apoiando a pluralidade dos autores, obras e gêneros. (2009, p. 54).

Sobre o importante papel que a Literatura empenha na formação dos educandos é importante ressaltar, segundo Amarilha (2012, p. 54), que a literatura pos-

sibilita o treinamento simbólico em dois níveis: um nível é o da palavra — quando chama a atenção sobre si mesma, pois a literatura é produto da linguagem em que a palavra é o elemento mais importante; o outro nível em que atua é o da identificação com os personagens de uma narrativa que dá ao leitor ou ouvinte a possibilidade de suspender, transitoriamente, a relação com o cotidiano e viver outras vidas.

Entretanto, é preciso ter cuidado com as indicações de obras literárias. Baldi, (2009), concordando com Cosson (2009), tais medidas devem ser acrescentadas em princípios são elas: a diversidade para o aluno acessar uma coleção diversificada de livros, textos e gêneros, uma variação de atividades e locais de leitura; Continuidade, que garante a sequência de ações, nas quais as atividades de leitura avulsas são evitadas; concordância que fornece cooperação de categorias e propostas para várias atividades; A simultaneidade que assegura a necessidade de práticas de leitura, para ser diariamente e progresso, o que garante o aumento da complexidade da complexidade para explorar o estudante cognitivo sem desenvolver o crescente potencial do aluno.

É a cada vez e se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) e assim esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar caminhos para resolução delas. (ABRAMOVICH, 1993, P. 17).

Para isso, deve-se levar em conta o nível de leitura dos alunos para não desestimulá-los. Baldi (2009, p. 13), comenta sobre Cosson (2009) dizendo. É no momento externo da interpretação que percebemos a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente. É interessante observar que, para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário. (apud COSSON, 2009, P.54).

Portanto, ler obras clássicas é importante e tem o seu valor, porém, não deve ser a única opção no currículo da disciplina de literatura; precisa ser mesclada juntamente com obras que cativem e sejam de interesse do discente. É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, 2009, p. 67).

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Estimular a leitura no aluno deve se iniciar desde o tempo em que esse aprende a ler. Escolher as obras que são atrativas para com o nível de leitura do discente e com o seu universo é fundamental para que se tenha um bom desempenho durante todo o tempo escolar. Magda Soares (2004) evidencia ainda que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Entende-se, então, que a escola, mais do que a influência educacional dos pais, tem o principal papel de incentivo à leitura na fase escolar do aluno.

Em qualquer processo educativo há um início, desta forma, não se começa com o complexo, mas sim com o que é inteligível para os alunos daquele nível escolar; é claro que, com um sistema de ensino mal estruturado e com alunos advindos de instituições diversas é dificultoso encontrar uma sala de aula homogênea, composta por alunos com o mesmo nível de leitura, para isso, é preciso contar com a percepção do educador para identificar o que poderá, ou não, ser trabalhado em determinada sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é e sempre foi o meio mais efetivo do aprendizado e da interiorização de conhecimentos. Refletindo sobre a importância crucial da utilização da leitura literária como um dos instrumentos para o desenvolvimento integral da criança, este artigo pauta-se na análise de fontes bibliográficas para clarificar e informar quanto à necessidade do educador incluir em sua prática pedagógica a leitura literária.

As adaptações dos clássicos literários não foram feitas para atrapalhar o trabalho dos professores, ao contrário, a mesma torna-se uma aliada nas difíceis situações em sala de aula, na qual por muitas vezes professor e aluno não têm a mesma visão de mundo, sendo assim, o que para um letrado possa parecer fácil e fascinante, para um estudante pode não ser tão interessante. Através da leitura literária a criança desperta uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, adequando, assim, condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações, uma vez que as funções intrapsíquicas foram ativadas pela apropriação da reflexão, crítica e discernimento próprio adquirido pelos sentimentos, sentidos e afeições ao dialogar com o texto literário.

Na perspectiva da prática pedagógica, os docentes, mediadores dessa relação criança e o mundo literário, deverão diversificar seus métodos, levando principalmente em consideração o profissional da educação pertencente à classe das séries iniciais, no sentido de que o livro pode ser aplicado em um leque de atividades para promover o desenvolvimento de aprendizagem, e em especial, em práticas docentes que envolvam o ler, o escrever e, em desenvolver o seu senso crítico, pois ensinar a pensar é também um dos eixos pertencentes à escola.

A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais:** Uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2009.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIASSON, J. Les Textes Littéraires À L'École. Bruxelas: de Boeck, (2005).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** Série primeiros passos. São Paulo. Brasiliense, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário:** para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, E. T. **Elementos de Pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária à prática escolar. ANAIS DO EVENTO PG LETRAS 30 anos. 2003. Vol. I (1): 514-527.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

SOLÉ, Isabel - **Estratégias de leitura** - Porto Alegre, Artmed Editora, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2007.

ZILBERMAN, Regina Z64L **A leitura e o ensino da literatura** I Zilberman Regina.:2ª. ed. - São Paulo: Contexto, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EJA

Isabel Cristina Polonine
Sônia Maria da Costa Barreto

1. INTRODUÇÃO

O educador que solicita ao aluno da modalidade em Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fazer uma leitura, muitas vezes não oferece nenhuma relevância para ele, que acaba se desmotivando; isso ocorre porque nem sempre a leitura tem significação para ele. Como estão fora da idade escolar, sentem necessidade de ler palavras do seu cotidiano, como placas com nomes de ruas, letreiros de ônibus, propagandas, ofertas de produtos de supermercados, dentre outros.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2007),

Entre livros e leitores há importantes mediadores. O mediador mais importante e o (a) professor (a) figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício, por isso precisa revelar-se um (a) leitor (a) dedicado (a) e uma forte referência para seus aprendizes (MEC, 2007, p.26).

Assim sendo, o educador precisa procurar de alguma forma motivá-los à leitura, para que o desinteresse seja evitado. A prática da leitura acaba se transformando em uma prática repetitiva do cotidiano, não oportunizando reflexões e apreço pela leitura com relação ao texto lido. Assim, a literatura e a experiência apontam que as leituras devem permear textos que atendam aos interesses dos alunos da EJA, como coisas do dia-a-dia, porque ao mesmo tempo, se desenvolvem a leitura, a escrita e o conhecimento.

O ensino aos alunos da EJA é diferente da educação regular, suas características e formatação são criadas para atender as necessidades de sua clientela. Os cursos são, geralmente, oferecidos de forma semipresencial, por disciplina ou

por totalidade e atendem alunos a partir de 15 anos até aqueles com mais de 70 anos de idade. O campo da EJA é complexo porque não trata somente de questões educacionais, também está ligado à desigualdade socioeconômica da qual se encontra a maior parte dessa demanda.

Os fatores sociais e econômicos acabam influenciando no interesse dos alunos em aprender e isso faz com que tenham dificuldade no aprendizado e interesse pela leitura. Uma das maiores dificuldades de se trabalhar com alunos da EJA é a falta de relação à leitura, uma vez que apenas uma parcela da população tem acesso a livros, professores sem conhecimento das técnicas de leitura ou capacitação afim, levando-os inclusive, à evasão escolar. Outros fatores reais acabam influenciando na falta do hábito de leitura: preços de livros elevados e a escassez de materiais didáticos específicos para a modalidade da EJA, apesar da facilidade de uso da internet e outros aplicativos para tal ação.

De acordo com Kleiman (1995, p.20) a instituição escolar pode ser classificada como “[...] a mais importante das agências de letramento [...]” isso faz com que a formação leitora dos discentes entre em destaque. Portanto, a leitura deve funcionar como um instrumento que permeabilize a educação e consiga transpassar as potencialidades que a leitura traz na formação dos educandos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a leitura,

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc... (BRASIL, 2001, p. 53).

O ato de ler é importante para a vida social e cultural dos sujeitos e por isso, exige uma transformação no processo de formação leitora. Quando o leitor entra em contato com o texto e com as realidades que estão inseridas é possível criar e desenvolver sua intencionalidade neste processo. Essa intencionalidade faz

com que o sujeito tenha diversas possibilidades de compreender os significados oferecidos pela leitura. Por essa razão, é importante que a leitura seja trabalhada de forma a proporcionar um posicionamento crítico e autônomo dos sujeitos, isso fará com que o sujeito consiga emergir o texto, ir além das linhas escritas e perpassar pelas inúmeras significações até a formação da sua autonomia leitora.

A autonomia e a intencionalidade que se proporciona por meio da prática da leitura podem resultar em uma experiência e desvendamento do texto de forma íntegra “[...] e essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do ser leitor” (SILVA, 1984, p. 95).

Sobre tal e de acordo com Meurer (2000), para que ocorra uma leitura crítica, os discentes devem criar relações com o exterior de forma que se estabeleçam reflexões, questionamentos com os acontecimentos do mundo de forma que consigam compreender. Os acontecimentos são descritos nos livros, textos literários e afins, estando diretamente relacionados e ligados com o cotidiano da sociedade, com os aspectos extralinguísticos e linguísticos. Por isso, a leitura crítica não está presente interiormente nas palavras ou nos textos, mas sim a exterioridade que é possível criar por meio dela.

Nesse âmbito, a leitura não pode ser vista apenas como um costume ou uma prática rotineira, mas como uma estratégia que pode alcançar inúmeros elementos que fazem parte da vida social, profissional e cultural dos indivíduos. Por isso, ao mediar os trabalhos com a leitura, o professor, como mediador, facilita e motiva os alunos da EJA a fazerem parte desse processo, pois a leitura pode modificá-los como sujeitos e trazer significados que se relacionam diretamente com o contexto vivenciado.

Para que essas potencialidades sejam alcançadas na EJA, é necessário que se aplique e se direcione uma didática que aproxime os alunos do objetivo proposto, pois:

[...] só aprenderão se quiserem aprender. Especialmente porque aprender custa esforço e ninguém fará esforço a troco de nada. Os

velhos “truques”, muito usados anteriormente, de ameaçar com notas baixas e reprovação não funcionam na EJA. Jovens e adultos não se intimidam facilmente. Eles só irão empenhar-se em aprender os assuntos sobre os quais tenham interesse (BRASIL, 2001a, p.45).

É importante que o professor ouça, reflita e discuta com os discentes sobre os conteúdos apresentados, para que toda a aprendizagem aconteça de forma prazerosa. Decorrente a isso, a leitura é fundamental, uma vez que pode possibilitar a EJA diversas descobertas com o auxílio e mediação do professor regente.

2. A SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

É por meio da leitura que se consegue adquirir conhecimentos e se amplie as concepções sobre o mundo, é por meio dela que ocorre a junção das ideias lidas. Em um contexto socioeducacional se destacam as informações que foram lidas, absorvidas e guardadas no inconsciente e ao serem coagidas, vão sendo lançadas automaticamente no cotidiano. É uma prática que requer treino e determinação e por essa razão, ao se deparar com leitura em sua totalidade, compreende-se uma formação crítica, reflexiva e autônoma. Nesse contexto, Silva (1984) afirma que “[...] a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. [...] Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor” (SILVA, 1984, p. 43).

Além dessas considerações postas, a leitura vai ademais, pois se interliga diretamente com relações que os sujeitos podem fazer de si, podendo se conhecer e questionar sobre o mundo. Por isso, o aluno deve considerar as leituras algo prazeroso, que encanta e instiga de modo atual, significativo e que tenha intencionalidade em sua vida. Todavia, não pode ser vista como obrigação, caso contrário perderá seu sentido completo. Assim sendo, o estímulo e a motivação fazem parte desse momento de construção mútuo para com os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Agnolin (2006) destaca que:

A prática da leitura é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e um deflagrador do sentimento e opinião crítica do indivíduo. Ao propor atividades de leitura a alunos de ensino médio, professores devem levar em conta o gosto que os mesmos possuem pelo ato de ler. Sabe-se que esta faixa de idade não se sente muito motivada pelo ato de ler por vários fatores: um deles, porque por vezes foram impostas por alguns de seus professores, o que muitas vezes, não lhes era prazeroso. Ou ainda, porque precisam ler livros de literatura brasileira impostas pelos mesmos e não sentem atração por esse tipo de leitura (AGNOLIN, 2006, p.2).

Quando se instiga o contato com o mundo da leitura, o discente tende a fazer suas próprias interpretações, todavia, esse processo vai além da leitura, pois é importante que saiba para que está lendo e o porquê dessa ação. Quando a leitura ocorre, os sujeitos conseguem relacionar com o cotidiano em que estão inseridos e criará suposições sobre a leitura referida. Essas suposições tendem a contribuir para a interpretação e compreensão textual fazendo então que o texto tenha sentido. Dessa forma, quando maior for a quantidade de textos trabalhados no contexto escolar, maior será a interpretações e desenvolvimento dos alunos. Souza (2004, p. 13) afirma que “[...] livros são território livre, espaços que se tornam familiares, seguros, acolhedores para o leitor”.

Os conceitos que o leitor estabelece no ato da leitura, por vezes já estão interiorizados, uns, são adquiridos no decorrer do tempo e outros são transformados no momento em que a leitura ocorre.

3. EJA: ORGANIZAÇÃO E LEGISLAÇÃO

É importante compreender que os sistemas de educação espelham condições econômicas, sociais e políticas que fazem parte da sociedade e do histórico de políticas pertencentes à EJA no Brasil. A Educação de Jovens e Adultos é uma

área complexa, uma vez que, abrange diversas questões que vão além dos aspectos educacionais e englobam situações que envolvem a desigualdade social e econômica de boa parte da população do país.

Dentre esse aspecto, é importante considerar quais legislações estão envolvidas no tema e como ocorre à organização e desenvolvimento na sala de aula, além dos trâmites burocráticos. Assim, será possível compreender como as aulas deveriam acontecer, como também, compreender as dinâmicas e desafios que o docente encontra no desempenho da sua profissão.

Com isso, destaca-se que a primeira manifestação da Educação de Jovens e Adultos no período colonial foi por meio de um sistema que foi desenvolvido pelos jesuítas com a criação de um método que durou por mais de dois séculos. É necessário citar tal sistema e método. A situação se alterou com a chegada da Família Real para o Brasil (1808), pois assim, o ensino deveria atender às necessidades a aristocracia portuguesa.

No entanto, foi na década de 1930 que a EJA se consolidou, uma vez que as transformações na indústria e o crescimento populacional marcaram evoluções em todo cenário brasileiro. O ensino começou a fazer parte do Governo Federal e este delegou responsabilidades aos estados e municípios. Essas ações resultaram em esforços de extensão do ensino da EJA a fim de possibilitar sua expansão, uma vez que urgia a necessidade de operários alfabetizados.

De acordo com o exposto e com a Proposta Curricular do 1º segmento de EJA, a Educação de Jovens e Adultos teve sua identidade nacional majoritária em 1947 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), posteriormente a esse quadro, foram implementadas em diversas escolas de supletivo. Sobretudo, salienta-se afirmar que nesse quadro tal modalidade era vista e aplicada com uma metodologia de ensino que não se adequava ao grupo estudantil vigente. Com isso, as evoluções quando a aprendizagem da leitura e da escrita não demonstravam avanços e resultados significativos, uma vez que a decodificação das palavras e do código eram o que regia esse ensino.

Por essa razão, em 1958, foi instalado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos com o intuito de buscar e evidenciar novas características e estratégias que seriam abordadas na modalidade da EJA. Os aspectos sociais, culturais, econômicos também entram em pauta, não se solidificando somente as questões pedagógicas do processo estudantil, pois o processo de ensino/aprendizagem vai além de apresentar conteúdos, como também em lidar com o contexto de mundo.

Com base na Proposta Curricular de 2001 do MEC o primeiro guia de leitura que foi entregue nas escolas de Educação de Jovens e Adultos, continha orientações para um ensino silábico, de memorização e na formação de palavras. Esse método era superficial e não atendia as necessidades esperadas. Posteriormente, o educador Paulo Freire¹, considerado Patrono da Educação Brasileira, influenciou um movimento conhecido como Pedagogia Crítica, que culminou num novo modelo pedagógico que permitia o diálogo entre o educador e o educando.

Para ele, a concepção de leitura e de escrita surgiria quando o aluno estabelecesse relações com a sociedade com as interposições culturais e sociais. Afirma ainda, que o estudo deveria compreender a sociedade e transformá-la. Assim sendo, pode-se destacar que as ideias defendidas pelo autor foram importantes para o desenvolvimento da EJA e fez parte da fundamentação de programas como Movimento de Educação de Base (MEB).

Sobre tal, é importante ressaltar que o Projeto Madureza, Projeto Minerva e Mobral tiveram relação e relevância na Educação de Jovens e Adultos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão que se instituiu sob o Decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 no governo de Artur da Costa e Silva (1967/1969) segundo presidente do Brasil durante a Ditadura Militar. O movimento teve início em 1964 com o intuito de substituir o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. No modelo de Freire as palavras eram retiradas do cotidiano, e neste movimento, eram baseadas nas necessidades em que a língua se pauta.

1 Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador de um método inovador para alfabetização de adultos.

O Projeto Madureza foi um curso em que eram ministradas aulas para jovens e adultos de 16 a 19 anos em ginásios e colégios. Para cada ciclo, era necessário estudar três anos, mas foi abolido pelo Decreto-Lei nº 709/69, pois os alunos só se interessavam pelo exame final. Posteriormente, este projeto foi substituído pelo Projeto Minerva que foi criado nas décadas de 1960/1970 a fim de atender os objetivos do governo federal e com intuito de promover a educação das pessoas que por alguma razão pararam de estudar. O curso seria ministrado através do rádio e da televisão e todas as emissoras eram obrigadas a transmitir tal programação. Observa-se que ambos os projetos tinham por objetivo trazer a educação para mais próximo dos cidadãos que por alguma razão que interromperam o ensino regular.

Após o término da Ditadura Militar, iniciada com o golpe de 1964 e com duração de 21 anos, deu-se o início da renovação e reconstrução de propostas educacionais. De acordo com Souza (2000), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) afirma que a educação tem por objetivo o desenvolvimento do cidadão de forma ampla, aspecto esse que se enquadra também a Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, no ambiente da EJA a metodologia pedagógica intitulada estava intercalada com a cultura e a relação com a forma que os conteúdos eram trabalhados e instituídos. Por isso, é importante que seja pensada com um viés crítico, reflexivo e significativo para o contexto educacional dos estudantes. Sobre tudo, o que se encontra são materiais desatualizados para tal realidade, textos que não ampliam a visão do aluno e se solidificam em uma visão restritiva, impossibilitando de os discentes criarem relações e dialogarem com o texto.

Sobre tal, pode-se considerar que atualmente, o país necessita de políticas públicas que se debrucem numa reformulação dessa modalidade de ensino. Por isso, é importante que não haja limitação das atividades elaboradas e exercidas no contexto de educação do ensino regular. Os professores devem se atentar para as especificidades dos estudantes da EJA, pois se limitar em resumos dos conteúdos do ensino regular não é priorizar a qualidade estudantil. Valorizar o saber do aluno, do seu conhecimento prévio e de sua realidade é reconhecer o aluno como instrumento ativo em seu processo de ensino aprendizagem.

O MEC – Ministério da Educação homologou em 25 de maio de 2021, a Resolução nº 01/2021 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. A homologação se deu após as novas diretrizes serem aprovadas por unanimidade no Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal resolução tem por intuito abranger e ampliar os campos da EJA e tornar mais lúdico e possível os trabalhos avançarem cada vez mais para um ensino que chegue a totalidades significativas.

Para Arroyo (2005) a EJA precisa ser vista e reestruturada de forma a trazer o aluno para mais próximo do ensino, da leitura e da escrita. Por isso, os professores precisam de uma dedicação ímpar para desenvolver um trabalho que seja significativo para a vida dos discentes, uma vez que os materiais de base para as aulas precisam de atualizações com o contexto, realidade e com o perfil socioeconômico deles.

Com isso, o Art. 1º da Resolução nº 01/2021 destaca que a Educação de Jovens e Adultos precisa estar alinhada à BNCC, à Política Nacional de Alfabetização (PNA), priorizando a flexibilidade da oferta como também no alinhamento do que se é trabalhado como também dos profissionais que assumiram as vagas. Isso faz com que a educação em torno da EJA seja vista e encarada como forma de se preocupar com o que é ensinado, com metodologia adequada a fim de cada vez melhorar a qualificação dessa demanda.

4. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, a presente pesquisa está baseada num Estudo de Caso uma vez que faz relações diretas com o fenômeno a ser estudado e a contemporaneidade, ou seja, o contexto real. Para que isso ocorra é importante que se tenha a definição da unidade-caso, a formulação do problema, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliar e analisar os dados e preparar um relatório.

Gil (2002) destaca que um dos principais objetivos do Estudo de Caso é:

a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p.54).

Também é de cunho qualitativo com enfoque em um Estudo de Caso que de acordo com Gil (2002) “[...] as pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos” (GIL, 2002, p. 134).

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A amostra foi composta por 15 alunos da I Etapa da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Fé presente no município de Presidente Kennedy-ES. Dessa forma, este estudo pautou-se em um instrumento de coleta que se baseou na realização de um questionário com perguntas abertas e fechadas para que se possa compreender melhor como a leitura ocorre em sala de aula na EJA e como pode ser positiva para a vida social dos jovens e adultos proporcionando uma intencionalidade e criticidade.

6. ESCOLA PESQUISADA

A Escola Municipal Unidocente Santa Fé é uma escola de Ensino Fundamental, localizada na comunidade rural de Bela Vista. Possui somente uma sala, um refeitório, uma cozinha e dois banheiros. Conta com três professores: um regente, um de Educação Física e um de Artes.

A EMEF Unidocente Santa Fé tem 15 alunos matriculados na EJA, que se dividem em: oito alunos do sexo feminino e sete alunos do sexo masculino, na faixa etária de 35 a 70 anos. E se encontram na seguinte etapa da EJA: três na primeira etapa, quatro na segunda, seis na terceira e dois na quarta.

O perfil dos alunos da EJA se apresenta da seguinte forma: todos os estudantes moram próximos à escola, alguns trabalham com prestação de serviço autônomo e outros são servidores públicos e prestam serviços para a prefeitura. O que pode se destacar que eles retornaram a estudar visando uma melhor qualidade de vida, para conseqüentemente, dar continuidade aos estudos. Destaca-se também, que a busca pelo conhecimento os levou a retornarem os estudos para desfrutarem melhor as oportunidades que surgem.

A escola referida se volta para o Ensino de Jovens e Adultos a fim de atender a demanda interessada. Todos os trabalhos e ações desenvolvidas com os alunos estão previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e também do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Ambos projetos trazem a EJA como um ensino com um olhar diferenciado e com metodologias didáticas pedagógicas que façam a diferença.

7. ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA EJA

É pertinente afirmar que a leitura tem grande importância e relevância na vida dos sujeitos. Observa-se também ao longo dos estudos anteriores que a leitura inserida em todo contexto escolar tende a contribuir positivamente na formação do leitor crítico, reflexivo e com intencionalidades próprias da sua vida social. Por isso, a escola e os professores devem proporcionar aos discentes momentos de interação e contato com o material literário e desenvolver estratégias didáticas pedagógicas que contribuam com o processo de leitura no ambiente escolar.

Destaca-se de um lado, o cenário em que a escola enfrenta dificuldades para trabalhar e inserir a leitura no contexto escolar dos alunos da EJA, como também, demonstra que há o interesse dos envolvidos no processo em usufruir da leitura.

Dessa forma, será apresentado como as estratégias de leitura podem contribuir o trabalho e desenvolvimento dos professores, bem como, dos discentes.

Diante disso, é importante considerar que a leitura é imprescindível para o processo de formação sociocultural do sujeito. A leitura e a escrita são bases fundamentais que precisam ser bem desenvolvidas no ambiente escolar, uma vez que, contribuirão na formação do senso crítico, da intencionalidade e dos processos reflexivos. Por isso, criar e desenvolver práticas leitoras que despertem essas potencialidades é de grande valia para formação do leitor crítico.

Para tal, Souza et al (2010) afirmam que:

Os leitores proficientes envolvem-se na leitura porque desenvolveram muito bem habilidades e estratégias que lhes permitem atingir um alto nível de compreensão. O ensino das estratégias de compreensão ajuda os alunos a refletir sobre o que leram e os instrumentaliza para um mergulho mais profundo no texto. Eles passam a conversar com o texto conforme empregam seu repertório de estratégias. Aulas que efetivamente ajudam a desenvolver as estratégias promovem oportunidades para a prática da reflexão sob a orientação do professor, despertando nos alunos comportamentos desejados como a prática independente. Os alunos que internalizam as estratégias de compreensão tornam-se capazes de transferir seu conhecimento para gêneros diferentes e textos mais complexos. Quando os leitores utilizam as estratégias de compreensão, eles constroem o sentido do que leem e tornam-se participantes ativos do processo de leitura (SOUZA ET AL, 2010, p.11).

Assim sendo a estratégia pode ser considerado um plano ou método que são utilizados para alcançar um determinado objetivo ou um resultado específico. No âmbito da leitura não se foge desse quadro e pode destacar com base nos autores acima que as estratégias de leitura contam com habilidades a serem desenvolvidas e estimuladas. Para tal Sóle (1998) afirma que:

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem

ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções (SÓLE, 1998, p. 70).

As estratégias de leitura podem ser classificadas e divididas como: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Ao longo dos trabalhos com o texto o docente vai estimulando o contato do discente com o material e com as estratégias. Assim será possível que o docente conheça e compreenda o que é abordado em cada habilidade e como esta contribui para o entendimento do texto e conseqüentemente, para a formação do perfil leitor.

À vista disso, Solé (1998) afirma que:

No entanto, uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; o mesmo autor indica acertadamente que as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para problema concreto. Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem auto direção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modifica-lo em caso de necessidade (SOLÉ, 1998, p. 69).

Dentre as estratégias de leitura, é importante abordar que para muitos autores o conhecimento prévio é a estratégia que originou as posteriores, sendo considerada uma habilidade que desperta todo conhecimento que o aluno possui e o que traz consigo em sua bagagem cultural. Esse conhecimento será ativado no

aluno quando ele entrar em contato com o texto e conseguir estipular relações que contribuíram na interpretação e compreensão dos significados. É com base nessa estratégia que outras são formuladas e construídas.

Souza et al (2010) afirmam:

Basta que o docente tenha cuidado de selecionar, para esses diferentes momentos, obras diversas para que os alunos tenham oportunidade não só de ampliar seu repertório, mas principalmente, de mobilizar e se apropriar da estratégia em questão. Entre o repertório de estratégias de compreensão- fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses -, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais (SOUZA et al, 2010, p.65-66).

No processo textual, é importante que o aluno conheça o texto de forma íntegra para que desenvolva o seu processo de interpretação e compressão, por isso é necessário que o docente utilize de estratégias que contribuam para o processo de compressão textual. As estratégias auxiliam neste processo, porém a compreensão do texto de forma ampla requer uma complexidade de estudos e metodologias que nortearam o fazer do professor. De acordo com Lopez (2016) “[...] os alunos precisam ler, compreender, avaliar criticamente as informações contidas nos textos e retê-las na memória, a fim de resgatá-las quando necessário” (LOPEZ, 2016, p. 11).

Para que essa ação seja aplicada e desenvolvida de maneira significativa, o professor deve conhecer exatamente as estratégias que utilizará e quais mecanismos conseguirá desenvolver em seu aluno para que o processo de leitura seja bem conduzido e que apresente resultados satisfatórios.

8. RESULTADO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

O questionário que foi aplicado aos alunos da EJA tende apresentar brandamente o perfil socioeconômico dos estudantes e qual a sua relação com a leitura. Isto posto, apresenta os resultados expostos nos questionários que os alunos descreveram e informaram.

Em análise das respostas e em relação ao perfil sociocultural, percebe-se que quatro dos estudantes participantes da pesquisa informaram que possuem casa própria e somente um participante não possui casa própria. Em suma, todos afirmaram que as outras pessoas que moram com eles, variando de uma a quatro pessoas, também são estudantes da EJA.

Em análise da segunda parte do perfil sociocultural dos alunos, pode-se destacar que três participantes afirmaram que possuem um vínculo empregatício referente às atividades de: pesca, diarista e lavoura, respectivamente, e dois participantes ressaltaram que são aposentados. Em relação à média salarial dos pesquisados, destaca-se que três participantes recebem um salário mínimo, um tem renda em torno de mil e quinhentos reais e um participante possui renda aproximada a quinhentos reais. Por fim, em análise do perfil sociocultural três participantes afirmaram que possuem acesso à internet e dois afirmaram que não possuem acesso.

Mediante as respostas e análises do perfil sociocultural dos participantes da pesquisa percebe-se que o perfil dos alunos é apresentado de forma a determinar como a relação entre sociedade, cultura e realidade podem interferir no contexto escolar. Para tal, Giroux e McLaren (2002) afirmam que é importante estar atento às particularidades e peculiaridades apresentadas pelos alunos, pois essas singularidades interferem positivamente no contexto escolar e como as atividades serão desenvolvidas.

Em análise às respostas dos alunos com relação com a leitura, todos os participantes afirmaram que gostam de ler. Com base nos itens de leitura que

possui em casa, foi informado por dois participantes que possuem livros, um participante possui jornal e dois alunos responderam que possuem bíblia. Ao serem questionados se costumam ler os itens de leitura que tem em casa, somente um respondente afirmou que sim e quatro afirmaram que leem às vezes.

Pode-se observar que todos os participantes compreendem às vezes o que leem e afirmaram que não terminam a leitura e param na metade do texto. Afirmaram ainda que o tempo dedicado a esta ação é insuficiente. Em relação a escolha do material para a leitura, dois participantes marcaram que a ação ocorre por iniciativa própria e três afirmaram que escolhem o material pelo título do livro ou texto.

Os participantes responderam que ao ler o que foi disposto conseguem realizar conexões e relações com o cotidiano, consideram que a leitura que fazem exerce um impacto positivo em suas vidas e afirmam que gostam de ler histórias que retratam a realidade da vida em sociedade, além de histórias de fixação. Isso elucida que a leitura consegue realizar impactos positivos na vida dos estudantes. Kleiman (2002) afirma que a leitura pode evidenciar interações entre os diversos níveis de conhecimento que o leitor traz consigo, podendo então ser considerado como um processo de interação.

Em respostas, os participantes consideram a leitura importante, pois aprimoram o conhecimento adquirido, contribui em suas vidas pessoais e destacam que a melhor experiência com os livros para ambos é a conexão que ocorre quando conseguem relacionar o que leem com o mundo a sua volta, como afirma Souza (2004).

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, percebemos o quanto a leitura e o incentivo a ela são importantes, pois é através da leitura que teremos cidadãos letrados e com senso crítico. Esse tema tem uma relevância significativa e é importante que mais pesquisadores, se apropriem de pesquisas com temas similares.

Por fim, este artigo favorece a percepção de que os educadores se esforçam na busca de práticas diferenciadas, as quais contribuem com a formação dos educandos da EJA. Contudo, faz-se necessário mais investimento na preparação dos professores, para que estes consigam mobilizar estratégias e recursos de ensino, cativando os alunos e ao mesmo tempo, possibilitando-os a reconhecerem e valorizarem o conhecimento por meio da prática da leitura.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Sonia. **Incentivo à leitura e desenvolvimento de projetos no ensino médio SENAI – Concórdia**. Disponível em http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoMedio/incentivo_a_leitura_e_desenvolvimento_de_projetos_no_ensino_medio_senai_concordia.pdf Acesso em: 20 jul. 2021.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas de EJA**. Brasília: MEC/SEF, 2001. (Coleção MEC, Caderno 1).

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professor dos anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem. Ed. Revista e ampliada incluindo SAEB/Prova Brasil. Brasília: MEC, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola.

In: Kleiman, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LOPEZ, Nuria Carriedo; TAPIA, Jesus Alonso. **Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica**: recompondo representações, relações e identidades sociais. Ilha do Desterro, Florianópolis, nº 38, p. 155-171, jan./jun. 2000.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, J. F. **A educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo**. Recife: Edições Bagaço, 2000.

SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* **Ler e compreender**: Estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

PARÁBOLAS E IMAGENS PARA DESENVOLVER COM ALUNOS DA EJA DURANTE A PANDEMIA DA COVID -19

*Josseli Lucio Pereira de Freitas
Ivana Esteves Passos de Oliveira*

1. INTRODUÇÃO

A habitual evasão no Ensino de Jovens e Adultos, que normalmente se dá no período noturno, é decorrente de cansaço pelo trabalho, atividades domésticas, religiosidade. Contudo, em 2020, a transição para a modalidade do Ensino Remoto, em vista do confinamento, gerado pela Covid-19, ampliou o número de alunos evadidos. A pesquisa será desenvolvida com 05 alunos da EMEIEF Santa Lúcia do município de Presidente Kennedy/ES, numa turma composta por 15 alunos, com idade entre 40 e 60 anos, integrantes do grupo de risco, com dificuldade de manejo das tecnologias.

As principais limitações que os alunos da EJA esbarram, estão na falta de acesso a equipamentos eletrônicos ou até mesmo à internet, algo que facilitaria a acessibilidade aos materiais utilizados nas aulas remotas.

Com o mundo de hoje que coloca tanta ênfase na eficiência e mobilidade - as pessoas estão confiando mais fortemente no uso de tecnologias móveis (LIU, LI e CARLSSON, 2009). A tecnologia móvel é reconhecida como o fluxo de tecnologia emergente que desempenha um papel cada vez mais importante nos negócios e na sociedade (CHIN, 1998; SCORNAVACCA, BARNES e HUFF, 2006). Nos últimos anos, há um interesse emergente mostrado por comunidades acadêmicas e profissionais na capacidade da tecnologia móvel para realizar atividades de aprendizagem on-line (MORRIS, 2010; PETROVA e LI, 2009). Em geral, a Aprendizagem Móvel é definida como a entrega de atividades de aprendizagem aos alunos a qualquer hora e em qualquer lugar por meio do uso de dispositivos

móveis (WANG, WU e WANG, 2009). A Aprendizagem Móvel pode ocorrer por meio do uso de aplicativos como telefones celulares, smartphones, tablets e reprodutores multimídia portáteis. De acordo com Morris (2010), aprendizagem móvel é uma parte nova e independente do E-learning, onde o conteúdo educacional é tratado exclusivamente por dispositivos de tecnologia móvel.

Atuante na EJA, pude perceber as reais dificuldades apresentadas pelos alunos, uma delas, está relacionada às dificuldades de adaptação aos recursos tecnológicos, quando apresentei uma aula dinamizada utilizando o aparelho de telefone celular para buscas na internet sobre o assunto proposto da atividade do dia.

Assim, a fim de obter uma compreensão mais clara de que influência tem a decisão de alunos da EJA de adotar a aprendizagem móvel, esta pesquisa se propõe a examinar esta questão de uma perspectiva motivacional. Neste estudo, facilitadores relacionados à motivação são selecionados porque foram identificados como uma perspectiva essencial para ajudar a entender porque os usuários preferem certas plataformas de aprendizagem em comparação com outras (KING, 2002). Esperançosamente, ao examinar esta questão com base em facilitadores relacionados à motivação, este estudo pode adicionar novos insights ao corpo de conhecimento existente.

2. A COVID-19 E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Covid-19 como uma emergência global de saúde pública de preocupação internacional em 30 de janeiro de 2020, bem como uma pandemia em 11 de março de 2020 (CUCINOTTA e VANELLI, 2020). O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi confirmado pelo Ministério da Saúde em 26 de fevereiro durante o Carnaval. Trata-se de um homem de 61 anos que esteve na Itália. A partir daí, o número não parou de crescer, em 17 de março de 2021, já haviam 11.693.838 infectados em todo país e 284.775 mortos pela doença. Esse cenário vem incitando autoridades a tomar medidas de controle afim de regular a vida de toda população mundial. Por meio da edição na Portaria nº 188,

Ministério da Saúde declarou situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em virtude da infecção gerada pela Covid-19. (BRASIL, 2020d).

Em relação à Educação, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a crise provocada pela Covid-19, derivou pelo fechamento das escolas e universidades em, vindo a afetar mais de 90% de estudantes em todo mundo (UNESCO, 2020). Assim que a OMS declarou a Covid-19 uma Pandemia, o Ministério da Educação (MEC) definiu alguns critérios para contenção de contágio nas instituições escolares, dentre eles, a interrupção das aulas presenciais em março de 2020. Dessa maneira, o principal desafio na educação brasileira, tem sido a readequação das aulas para que os estudantes não sejam prejudicados nesse período pandêmico. Foi então que o MEC alterou o documento, publicação da Portaria nº345/2020. Em seu art. 1º, esta última Portaria dispõe o seguinte:

Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020b).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já antevia a probabilidade do ensino remoto em situações emergenciais. Foi então que os Conselhos de Educação dos estados passaram a se manifestar afim de regulamentar e apoiar as instituições escolares para dar sequência as suas atividades pedagógicas de forma on-line (BRASIL, 1996). Certamente, como muitos outros aspectos da vida cotidiana, a Covid-19 teve um impacto sério em estudantes, instrutores e organizações educacionais em todo o mundo (MAILIZAR et al., 2020). A pandemia fez com que escolas, faculdades e universidades de todo o mundo fechassem seus campos para que os alunos pudessem seguir medidas de distanciamento social (TOQUERO, 2020). Dito isto, passar suavemente de um ambiente de educação convencional para a distância e aprendizado virtual não poderia acontecer da

noite para o dia. Esta rápida transformação está ligada a vários obstáculos e desafios neste momento (CRAWFORD et al., 2020). Mas como ninguém sabe quando essa pandemia desaparecerá plenamente, instituições de ensino de todo o mundo decidiram usar os recursos técnicos já disponíveis para criar material de aprendizagem on-line para estudantes de todas as áreas acadêmicas (KAUR, 2020).

Esta não foi a primeira vez em que as atividades educacionais convencionais foram suspensas. O Coronavírus SARS (SARS-CoV) também impactou negativamente as atividades de educação convencional de um grande número de países em todo o mundo e não apenas SARS-COV, mas o surto de gripe H1N1 também impactou negativamente as atividades educacionais em 2009 (CAUCHEMEZ et al., 2014). Da mesma forma, a Covid-19 obrigou os especialistas acadêmicos a reconsiderar a forma tradicional de ensino presencial e eles começaram a considerar o ensino a distância como uma opção viável para preencher o vazio da sala de aula, reduzindo assim o risco de infecção para os alunos antes que as atividades convencionais sejam retomadas (KAUR, 2020).

Cursos online são oferecidos por centenas de instituições, mas existem dois problemas. Em primeiro lugar, do ponto de vista macro, muito pouco se estabelece em relação aos efeitos e eficácia da educação online (MCPHERSON e BACOW, 2015). Em segundo lugar, a capacidade de ensinar digitalmente com sucesso provavelmente difere / com base na ampla gama de objetivos de aprendizagem que guiam nossas prioridades instrutivas e educacionais (LIGUORI e WINKLER, 2020). A falta de acesso a conexões de internet rápidas, acessíveis e confiáveis dificulta o processo de aprendizagem on-line especialmente para aqueles que vivem em comunidades rurais e marginalizadas do Brasil. Os alunos que acessam a internet através de smartphones não podem aproveitar o aprendizado on-line porque uma quantidade significativa de conteúdo on-line não é acessível via smartphones. A mudança inesperada para a aprendizagem on-line tornou-se uma medida de agilidade organizacional (WU, 2020), com várias instituições acadêmicas focadas principalmente na transferência de conteúdo educacional para o mundo digital e não especificamente nos métodos de ensino e entrega on-line.

No entanto, foi um lembrete da falta de recursos nas instituições acadêmicas e da marginalização social dos alunos, onde o acesso insuficiente e a disponibilidade da internet e a falta de tecnologia de ponta afetaram a receptividade organizacional e a capacidade dos alunos de participar da aprendizagem digital (ZHONG, 2020). A falta de interação adequada com os instrutores é outra grande preocupação associada à aprendizagem on-line. Além disso, as preocupações com qualquer conteúdo do curso on-line geralmente são discutidas com o instrutor de curso relevante por e-mail, o que requer tempo de resposta (ZHONG, 2020). As aulas virtuais não podem ser de interesse para os alunos que aprendem tátil. A socialização convencional em sala de aula é outra grande falta na aprendizagem on-line.

Os alunos só se comunicam com seus colegas digitalmente e nunca veem colegas estudantes pessoalmente, e, portanto, o compartilhamento em tempo real de ideias, conhecimentos e informações está parcialmente ausente do mundo da aprendizagem digital (BRITT, 2006). As circunstâncias atuais são únicas; ao contrário das situações normais de aprendizagem digital, como alguns podem argumentar, é mais precisamente o aprendizado de crise (PACE, PETTIT e BARKER, 2020). Há uma necessidade mais forte das organizações acadêmicas melhorarem seu currículo e o uso de novos métodos e estratégias instrucionais deve ser de extrema importância (TOQUERO, 2020). As instituições de ensino também são os pontos focais das atividades e interações sociais. Se as atividades educativas forem suspensas, muitas crianças e jovens perderão atividades baseadas em interação social necessárias para o crescimento e a aprendizagem.

Os alunos devem continuar a aprender, particularmente crianças desprivilegiadas e adultos jovens, ambos impactados pela suspensão das escolas, por isso, este é um grande problema a ser enfrentado. Embora o fechamento de curto prazo das instituições acadêmicas como consequência das emergências não seja recente, o escopo global e o ritmo da instabilidade educacional atual são, infelizmente, incomparáveis e, se sustentados, podem infligir sofrimento psíquico e miséria em vários níveis (MCCARTHY, 2020).

Ali e Ahmad (2011), concluíram que, assim como o ensino convencional, há interação satisfatória na educação a distância entre instrutores e alunos, o conteúdo é bem desenhado e atualizado, os instrutores são comprometidos e treinados com as habilidades e possuem os conhecimentos necessários. No entanto, a situação atual é totalmente diferente dos programas normais de ensino a distância, onde todas as instituições de ensino são forçadas a implementar metodologias de ensino a distância, independentemente de recursos e fundos limitados.

Algumas pesquisas recentes têm explorado os desafios e oportunidades associados ao e-learning durante as pandemias (MAILIZAR et al., 2020). Pesquisadores estão tentando explorar as vantagens e desafios das recentes iniciativas de e-learning na perspectiva de vários stakeholders¹. O estudo realizado por Mailizar et al., (2020), sugeriu que as vozes dos alunos são importantes sobre o tema, portanto, futuras pesquisas devem investigar a opinião dos alunos sobre a aprendizagem on-line para examinar os desafios enfrentados pelos alunos. Mais pesquisas são necessárias para explorar os desafios da utilização do e-learning que impede os alunos de alcançar seus objetivos de aprendizagem. Basilaia e Kavadze (2020) também sugeriram que a qualidade da aprendizagem on-line deve ser investigada em estudos futuros de pesquisa.

3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONCEITUANDO

A leitura é uma habilidade ao longo da vida para a aprendizagem acadêmica e o sucesso na escola. Segundo Anderson et al. (1985), a leitura é uma habilidade básica para a vida. Na leitura, os alunos precisam usar várias estratégias para ajudá-los na aquisição, armazenamento e recuperação de informações. Portanto, as estratégias de leitura são consideradas importantes para a compreensão da leitura dos alunos e as estratégias de leitura equipam os alunos com as habilidades de como lidar com sua leitura de forma eficaz. Pesquisas revelam que bons lei-

1 Stakeholder, é um dos termos utilizados em diversas áreas como gestão de projetos, comunicação social administração e arquitetura de software referente às partes interessadas que devem estar de acordo com as práticas de governança corporativa executadas pela empresa.

tores estão ativamente envolvidos com o texto e estão cientes dos processos que usam para entender enquanto leem (SINGHAL, 2011).

Os professores podem ajudar os alunos a melhorar sua compreensão de leitura através de estratégias de leitura. As estratégias de leitura são meios propositais de compreender a mensagem do autor (OLSHAVSKY, 1977). Acredita-se que eles influenciem os leitores no ajuste de seus comportamentos de leitura para trabalhar em dificuldade de texto, demandas de tarefas e outras variáveis contextuais.

Goodman (1996) define a leitura como um processo ativo no qual os leitores usam estratégias eficazes para extrair significado de um texto. No processo de leitura, os leitores precisam usar estratégias de leitura para entender o significado do texto. As estratégias de leitura são elementos-chave no desenvolvimento da compreensão da leitura dos alunos.

De acordo com Koda (2005), as estratégias de leitura influenciam os leitores no ajuste de seus comportamentos de leitura para trabalhar em dificuldades de texto, demandas de tarefas e outras variáveis contextuais. A leitura é um processo altamente estratégico durante o qual os leitores estão constantemente construindo significado usando uma variedade de estratégias. Diversos estudos mostraram que há uma relação positiva entre as estratégias de leitura dos alunos e suas habilidades de compreensão de leitura (BROOKBANK, 1999).

Brookbank (1999) indicou que a aplicação de várias estratégias de leitura aumentou a proficiência em compreensão de leitura dos alunos. Os alunos que aprendem estratégias de leitura tentam reconhecer o ponto principal de um parágrafo, elaborar palavras, frases ou frases pouco claras e resumir sua leitura. Essas estratégias auxiliam os leitores na resolução de seus problemas na leitura de textos e na avaliação de seu planejamento e seus resultados. Estratégias de leitura melhoram as habilidades de leitura proficientes e menos proficientes. Os leitores que aprenderam diferentes estratégias de leitura sabem o que, quando, como e por que usá-las em seus processos de compreensão de leitura.

Su (2001) investigou o impacto das estratégias de leitura na proficiência em leitura dos alunos. Os achados indicaram que as estratégias de leitura estão entre os fatores mais poderosos para melhorar as habilidades de compreensão da leitura e têm grande impacto na capacidade de compreensão da leitura dos alunos. Os alunos se tornam não apenas receptores passivos de informação, mas fabricantes ativos de significado. Leitores bem-sucedidos tentam aplicar inúmeras habilidades para entender o significado dos textos. Os leitores devem estar envolvidos no processo de leitura usando diferentes estratégias para monitorar seu significado.

Paris et al. (1991) classificaram as estratégias de leitura em três categorias com base em quando são utilizadas: antes, durante e depois da leitura. Estratégias de pré-leitura é o processo de examinar um texto ou ilustrações antes de realmente ler o texto. A pré-leitura visa ativar o conhecimento de formação ou esquemas dos alunos a partir da experiência pessoal. O conhecimento de fundo é definido como o conhecimento prévio dos alunos, ou conhecimento do mundo e do conhecimento cultural. Os leitores usaram o conhecimento de fundo para integrar novas informações a partir de um texto em suas informações anteriores.

A pré-leitura auxilia na assimilação de novas informações que estão prestes a encontrar. Gerando parte do vocabulário de leitura e desenvolvendo um objetivo para uma leitura mais aprofundada, os leitores exigem estratégias de leitura para ajudar a alcançar a compreensão da leitura. A fase de leitura do tempo de leitura foi projetada para ajudar a entender o propósito, estilo e habilidades do escritor, melhorar a compreensão da estrutura do texto, esclarecer o conteúdo do texto e localizar a ideia principal. Embora a leitura de perguntas possa permitir que os alunos entendam os detalhes do que leem minuciosamente.

De acordo com Souza et al. (2010) é necessário planejamento do tempo para inserção da leitura quando os alunos apresentarem interesse e começarem a evoluir. Assim como a ordem exata para que ocorra esse processo. Todavia, os autores afirmam que não existe uma cronologia para ensinar as estratégias de leitura. É essencial que aconteça de forma natural e gradativa, orientando-os a refletir sobre o que leu, e fazê-los perceber como usar as estratégias para compreender o

que de fato foi lido. Desta maneira, foi sugerido a introdução de estratégias singulares por meio de sequências contextualizadas, cujo objetivo foi enfatizar a leitura, de forma que os alunos entendam realmente o que foi lido.

Souza et al. (2010) fazem uma abordagem acerca das oficinas de leitura enfatizando que são oportunidades características dentro da sala de aula, onde o professor organiza o estudo de determinada estratégia. Para essas oficinas, o professor organiza de forma intencional um ambiente bem planejado, aperfeiçoa um momento de estratégia para toda a classe e, assim, permite aos alunos, o tempo necessário para a prática da leitura em pares, individualmente ou em grupos pequenos.

Em resumo, é imprescindível que momento da realização das oficinas, o professor instrua seus alunos no que concerne à compreensão do que de fato foi lido. Souza et al. (2010), estabeleceram que essa meta só poderá ser alcançada quando os professores:

- Ensina com um fim em mente;
- Planeja a instrução que responde às necessidades dos alunos;
- Modela frequentemente os usos das estratégias de compreensão e as respostas orais, escritas e artísticas do texto;
- Lembra aos alunos que o propósito de usar estratégias é a interlocução com o texto e a construção do significado;
- Explicita como pensar sobre o processo de leitura ajuda os alunos a entender melhor o texto;
- Enxerga estratégias como meio;
- Tem por objetivo construir um repertório de estratégias para pensar sobre o processo de leitura;
- Guia gradualmente os alunos para responsabilidade de usar as estratégias, sempre objetivando a formação do leitor autônomo;
- Cria oportunidades para as práticas guiadas e a leitura independente;
- Mostra para os alunos como as estratégias de compreensão se apli-

cam em uma variedade de textos, gêneros e contextos;

- Ajuda as Crianças A perceberem como estratégias estão articuladas;
- Faculta aos alunos oportunidades para conversar entre si sobre suas leituras;
- Planeja o tempo para observar e orientar diretamente os alunos; e
- Avalia o progresso da turma e reorienta suas ações (SOUZA et al, 2010, p.64-65).

Consequentemente, os autores elaboraram um conjunto de estratégias de leitura com atividades práticas para utilização em momentos de sala de aula. Ressaltando que podem ser utilizadas nas oficinas, em diversos momentos, isto é, como aula introdutória à leitura independente.

4. O QUE É UMA PÁRABOLA?

Jesus transmitiu alguns de seus ensinamentos mais interessantes por meio de parábolas, embora houvesse muitos outros meios de comunicação em seus dias, aparentemente mais diretos e convencionais. Foi calculado que cerca de um terço dos ensinamentos de Jesus transmitidos nos evangelhos sinópticos chegaram até nós na forma de parábolas (YOUNG, 1998). O ensino de Jesus está tão relacionado a parábolas que, quando a palavra "parábola" é mencionada, muitos a associam imediatamente a Jesus e aos Evangelhos. No entanto, a parábola (chamada em hebraico *mashal*) é um gênero bastante comum na sabedoria rabínica e na literatura oriental, amplamente difundida em todos os tempos, meios e culturas ao redor do mundo. Por que Jesus escolheu esse gênero literário específico de "parábola" para transmitir algumas de suas mensagens mais importantes?

1º - Encontrar os principais motivos desta escolha, através da análise das parábolas ensinadas por Jesus, atentando tanto para o seu conteúdo como para as suas estruturas narrativas;

2º - Com base neste modelo, estabelecer um padrão para um eventual uso de parábolas na educação religiosa em nossos dias.

Conhecer o gênero de um documento é o primeiro passo para entendê-lo. Cada gênero, por sua própria natureza, requer uma abordagem de leitura diferente. Não lemos da mesma forma um artigo em um código legal e um artigo em um jornal. Não lemos da mesma forma uma página de história e um poema. O termo "parábola" foi amplamente definido como uma "história curta e simples da qual uma lição moral pode ser extraída" (STEIN, 1981).

É por isso que é comumente aplicado a diferentes gêneros literários, desde o conto e a fábula à alegoria e o mito. Na verdade, muitos não veem uma diferença real entre eles e facilmente confundem essas formas diferentes. Mas se quisermos ser mais precisos, logo descobriremos que as parábolas de Jesus são bem diferentes e um pouco mais difíceis de definir.

Alguns associam a parábola do evangelho à fábula. A fábula é uma curta "história fictícia destinada a ensinar uma lição moral" (DICIONÁRIO WEBSTER, 1970, p.449). É assim que as fábulas eram tradicionalmente usadas pelos gregos, romanos, árabes e seus herdeiros culturais. A Bíblia também contém algumas fábulas como "As árvores e o amoreiro" (JUÍZES 9: 8-15) ou "O cardo que queria se casar com a filha do cedro" (2 REIS 14: 9). A principal intenção da fábula é criticar as fraquezas humanas. Isso é feito indiretamente, por exemplo, por meio de reflexos inteligentes de plantas ou animais falantes.

Mas este não é o caso das parábolas do evangelho. Neles, as plantas ou os animais - o joio, a mostarda, a ovelha perdida ou o peixe na rede - nunca expressam seus sentimentos ou opiniões. Apenas seres humanos falam. E, além disso, muito poucas parábolas do evangelho poderiam ser classificadas na categoria de literatura moralizante.

Outros tentaram relacionar a parábola do evangelho com o que os gregos chamavam de mito. O mito era uma história lendária projetada para ilustrar ou explicar realidades difíceis de entender em termos racionais, como os fenômenos

da natureza, a origem da humanidade ou as raízes religiosas de um povo (JOACHIM, 1963). Assim, por exemplo, a fim de apontar o perigo do amor próprio, o grego antigo gostava de se referir ao mito de Narciso - o belo jovem que, após a morte de Eco, sofre por amor ao seu próprio reflexo em uma primavera. Ele acabou desenhando e se transformando em flor, sempre tentando abraçar a própria imagem. O interesse didático do mito não está em seu valor histórico, uma vez que não existe, mas em sua verdade existencial permanente.

Embora a maioria das parábolas também sublinhe verdades permanentes, seu estilo é completamente diferente dos mitos. Na verdade, não há nada de mítico ou lendário em perder uma moeda ou em encontrar ervas daninhas em um campo de milho. Essas são realidades cotidianas que pouco têm em comum com os mitos. Mais frequentemente, as parábolas foram associadas a alegorias. Alegorias são narrativas "nas quais pessoas, coisas e acontecimentos têm um significado oculto ou simbólico" (WHITE, 1941, p.25). O Antigo Testamento contém muitas alegorias. Uma das mais conhecidas é a alegoria da vinha (ISAÍAS 5: 1-7), onde a vinha representa Israel; o dono é Deus; a sebe e o muro, a proteção divina, etc.

Por muitos séculos, as parábolas do evangelho foram consideradas alegorias e interpretadas de acordo. Embora as parábolas de Jesus possam parecer próximas ao conto, à fábula, ao mito e à alegoria, e certamente tenham algo em comum com elas, elas têm suas próprias peculiaridades que as tornam de alguma forma únicas. Uma parábola é, portanto, uma história, verdadeira ou fictícia, com uma lição inesperada trazida por meio de comparação. Mas, ao contrário de outras anedotas e ilustrações, em vez de se destinar a meramente ilustrar ou divertir, a parábola pretende surpreender e revelar. A narrativa traz, no cenário do familiar, a surpresa do desconhecido, desestruturando o ouvinte em suas expectativas ou em sua percepção da realidade. Isso permite que a parábola aumente a força de seu impacto.

O fato de a parábola frequentemente adotar o tom leve de um conto não significa que esse gênero seja menos sério do que outros gêneros bíblicos, nem que possamos levar suas lições menos a sério. Na verdade, é precisamente porque os temas das parábolas são tão importantes e profundos que são mais bem transmitidos dessa forma.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Diante dos resultados alcançados com os objetivos expostos neste estudo, é possível constatar simultaneamente aos participantes da pesquisa, a necessidade de criação de novas metodologias de ensino-aprendizagem que melhore esse processo e desperte ainda mais interesse e motivação dos alunos da EJA na execução das atividades. Assim sendo, o trabalho desenvolvido com os 15 alunos selecionados para participar desta pesquisa por meio de oficinas de leitura utilizando parábolas bíblicas, afirmamos que os objetivos propostos foram atingidos, pois, os alunos ficaram empenhados com as propostas de atividades apresentadas a cada encontro, se dedicando cada dia mais e evoluindo gradualmente.

Por não possuírem aparelhos de telefones celulares e não conseguirem manusear, optamos por realizar a pesquisa individualmente com material xerografado, pois, com o retorno das aulas presenciais, foi nos oportunizado um trabalho mais minucioso e proveitoso com os alunos participantes da pesquisa. No desdobrar das oficinas, percebemos a interação entre eles, a motivação em realizar as atividades propostas, e a independência após compreensão de cada comando. Com as leituras direcionadas, pudemos também analisar as maiores dificuldades e anseios apresentados por esses alunos da EJA, ficando em evidência a insegurança de não conseguirem executar com excelência tarefas sugeridas.

Por derradeiro, a pesquisa desenvolvida nos garante que estamos caminhando na direção certa, na busca constante de oportunidades para um progresso na aprendizagem dos alunos da EJA. As análises efetuadas também concorrem para estudos futuros e inspiração para que outras escolas invistam em práticas dinamizadas que oportunizem avanço no aprender desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALI, A.; AHMAD, I. **Fatores-chave para determinar a satisfação dos alunos em cursos de ensino à distância:** Um estudo da Allama Iqbal Open University. *Tecnologia Educacional Contemporânea*, 2(2), 2011.

ANDERSON, R. et al. **Tornando-se uma Nação dos Leitores: O Relatório da Comissão de Leitura.** Washington D.C: Instituto Nacional de Educação e o Centro para o Estudo da Leitura, 1985.

BASILAIÁ, G.; KVAVADZE, D. **Transição para a educação online nas escolas durante uma pandemia de coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) na Geórgia.** Pesquisa Pedagógica, 5(4), 1-9, 2020.

BEERS, G. K. **Quando as crianças não sabem ler, o que os professores podem fazer: um guia para professores, 6–12,** SBN 978-0-325-03025-8 / 0-325-03025-1 / SKU EBK030252002 / e-book, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, extra, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 04 fev. 2020b.

BRITT, R. **Educação online: uma pesquisa com professores e alunos.** Tecnologia Radiológica, 77(3), 183- 190, 2006.

BROOKBANK, D. et al. **Desempenho estudantil do Estudante Chicago.** IL: Universidade de Saint Xavier, 1999. (Serviço de Reprodução de Documentos ERIC Nº. ED 435 094).

CAUCHEMEZ, S. et al. **Fechamento de escolas durante a pandemia de influenza de 2009: experiências nacionais e locais.** BMC Infectious Diseases, 14(1), 207, 2014.

HUANG, H.-M. **Rumo ao construtivismo para alunos adultos em ambientes de aprendizagem on-line.** British Journal of Educational Technology, 33 (1), 27-37, 2002.

HUANG, J.-H.; LIN, Y.-R.; CHUANG, S.-T. **Elucidando o comportamento do usuário de aprendizagem móvel:** uma perspectiva do modelo de aceitação de tecnologia estendida. User Behavior of Mobile Learning, 25 (5), 585-598, 2007.

J. OLSHAVSKY. **Leitura como solução de problemas:** Uma investigação de estratégias. Pesquisa de leitura Trimestral, pp.1976-1977.

JOACHIM J. **As Parábolas de Jesus**, Londres, 1963, passim.

K. KODA. **Insights sobre a leitura da segunda língua:** uma abordagem interlinguística. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

K. S. GOODMAN. **Ken Goodman lendo.** Portsmouth, NH: Heinemann Online Journal. vol. 15, no. 2, pp. 156-166, 1996.

MORRIS, T. A. **Aprendizagem online Anytime / Anywhere:** Remove barreiras para alunos adultos? Em T. Kidd (Ed.), Educação online e aprendizagem de adultos: Novas fronteiras para as práticas de ensino. New York: Information Science Reference, 2010.

MOTIWALLA, L. F. **Aprendizagem móvel:** um referencial e avaliação. Computadores e Educação, 49, 581-596, 2007.

WANG, Y.-S.; WU, M.-C.; WANG, H.-Y. **Investigar os determinantes e as diferenças de idade e gênero na aceitação da aprendizagem móvel.** British Journal of Educational Technology, 40 (1), 92-118, 2009.

WHITE, E. G. **Parábolas de Jesus**, Washington DC: Review e Herald, p. 17, 1941.

WU, Z. **Como uma importante universidade chinesa está respondendo ao coronavírus.** Recuperado do Fórum Econômico Mundial: <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/coronavirus-china-the-challenges-of-online-learning-for-university/>, 2020.

YOUNG, B.H. **As parábolas.** Tradição Judaica e Interpretação Cristã, Peabody: Hendrickson, p. 7, 1998.

ZHONG, R. **O coronavírus expõe a exclusão digital da educação.** Retirado do The New York Times: <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html>, 2020. Acesso 11 dez. 2020.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Juliana Silva Andrieta Andrade
Edmar Reis Thiengo

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido uma realidade, particularmente por se tratar de um grupo com características muito específicas. Nos primeiros meses de vida, é comum não apresentar qualquer indício de que possua qualquer transtorno, no entanto, de repente, a criança não desenvolve bem a linguagem, não se importa com quase nada, além de um ou outro item específico, tem atitudes diferentes de alguém considerado o que deixa os familiares desconfiados.

Souza (2015) observou que os sinais do transtorno do espectro do autismo começam a ser percebidos antes dos três anos, quando os pais percebem déficits em suas respostas aos estímulos. Em alguns casos, os bebês não procuram suas mães e não respondem a atitudes afetuosas.

Em termos educacionais, muitas vezes a criança chega à educação infantil apresentando desenvolvimento normal e, de uma hora para outra começa a apresentar comportamento atípico. Esse é um dos motivos que, desde muito cedo, devemos levar em consideração que a inclusão escolar dessa criança tem como pressuposto o direito fundamental de toda criança de ser inserida no contexto escolar e receber uma educação de qualidade.

A perspectiva da educação inclusiva é mais que um ato de pensar sobre ou realizar alguma ação a respeito, é uma postura, é uma filosofia adotada em todos

os sentidos, de forma holística. Para tanto, faz-se necessário romper com práticas excludentes tão comuns nos meios educacionais.

O professor atento a essas crianças e suas necessidades, sabe que o processo educacional contempla todos os estudantes. Sabe-se que é necessário a reestruturação de uma prática pedagógica que historicamente é excludente.

Como a inclusão vem se ampliando em todos os ambientes, principalmente no escolar, uma preocupação da sociedade, especificamente para a família de crianças autistas, é que as instituições de ensino tenham em seu quadro, profissionais especializados para exercer essa função, a fim de promover e impulsionar o processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, visando um ensino de qualidade e democrático que respeita e valoriza as particularidades de cada indivíduo.

Desta forma, conhecer as causas, suas especificidades e necessidades da pessoa autista não significa a priori obter conceitos e/ou tratamentos sob o prisma da Medicina, sobretudo, como os educadores e os demais profissionais da educação podem aprender sobre tudo que cerca o universo da pessoa autista, para que possa oportunizar as condições, meios e formas de aprendizagem que possam ser significativas e que promovam o seu desenvolvimento, e, por conseguinte não fazer um trabalho de improviso, em outras palavras, desprovido de responsabilidade, comprometimento e saber sobre o tema TEA no contexto escolar.

Mediante o exposto, torna-se indispensável que se tenha uma formação continuada, demonstrando-se preocupada com os discentes com esse transtorno, capacitando o grupo docente, ao fornecer estratégias pedagógicas a serem utilizadas, almejando que os mesmos possam aprender em conformidade com seu ritmo, além de possibilitar sua interação no contexto escolar.

Dessa forma, o presente artigo traz um recorte dos resultados da pesquisa de mestrado, a qual teve como objetivo discutir os processos inclusivos de educandos autistas na educação infantil a partir das práticas pedagógicas dos professores, identificando nos planejamentos e práticas dos professores, elementos que

promovam a inclusão/exclusão de estudantes autistas na educação infantil, bem como, verificando junto aos professores como ocorreu a inclusão da criança na escola e sala de aula e por fim compreender os anseios dos professores em diálogo com as necessidades das crianças na faixa etária estudada.

2. DESENVOLVIMENTO

Diversos estudiosos se aplicam na procura de explicações plausíveis a respeito das causas e consequências advindas do autismo. Entretanto existe pouco avanço na área, sobre a gênese de sua causa. O entendimento da síndrome trata-se de um embate que inúmeros pesquisadores enfrentam em sua busca por respostas assertivas. E existem características marcantes, tais quais:

Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação (KANNER, *apud* MENEZES, 2012, p. 37).

Mediante a tal, torna-se perceptível, a necessidade de se compreender o aluno autista, de maneira que por consequência alavanque seu desenvolvimento através de estratégias que se adequem ao caso, de forma que a sensibilidade docente no trabalho das aptidões e capacidades do aluno autista deve se demonstra um processo aprazível, cujo ressignificará de forma altamente relevante à importância na profissão do docente.

Kanner (*apud* MENEZES, 2012), foi o pioneiro na descrição do quadro clínico, nomeando-o tal como autismo infantil precoce, além de realizar a primeira publicação clínica ao que tange a temática, no ano de 1943. Em conformidade com o pesquisador:

[...] o denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações [...] apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali [...] quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentes dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços (KANNER, 1966, apud KELMAN *et al*, 2010, p. 224).

De forma cronológica, houve demais estudos quanto ao tema. Klin (2006) em seu estudo classifica os indivíduos com autismo em conformidade com suas características, considerando possíveis alterações, por exemplificação, ao relacionar o autismo a um déficit cognitivo, não considerando um quadro de psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento. Tal ideia sobre o déficit cognitivo, de maneira contemporânea é reforçada por inúmeros estudiosos.

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos (GAUDERER, 1985, p. 119).

Em conformidade com Klin (2006), os autistas se agrupam segundo suas características comportamentais, permitindo uma avaliação quanto ao grau de severidade. O grupo severo representa indivíduos com maior comprometimento, no intermediário e em um terceiro grupo possui um comprometimento de maior discricção. Sob a óptica do autor:

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-las ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi

denominado ativo, mas estranho, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 8).

Na preposição educacional devem-se considerar as divergências entre os alunos, de maneira a adotar metodologias que atendam a uma sala de aula heterogeneia, sem que haja algum tipo de desrespeito à individualidade de cada aluno. É necessária a utilização de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento do processo educacional da criança autista. Mediante isso, torna-se perceptível a urgência ao que tange a inovação e adequação do sistema educacional, considerando-se a adaptação curricular e a formação docente, almejando-se o atendimento das peculiaridades inerentes dos alunos autistas.

De acordo com Orrú (2012), o termo “autismo” é de origem grega (autós), que significa “por si mesmo”. A psiquiatria utiliza o termo para designar

determinados comportamentos humanos que se caracterizam por centram-se em si mesmos, sendo que o indivíduo se volta para si próprio. Desde a sua mais antiga descrição até os dias atuais os pesquisadores da área buscam novos e melhores entendimentos.

Leboyer (2002) define como autista a criança que apresenta inabilidade para se relacionar naturalmente com o outro. Esse sujeito apresenta ainda certo atraso para adquirir a linguagem que, ao se desenvolver, não tem o devido valor funcional ligado à comunicação. Essa criança apresenta também a necessidade de constância e estabilidade no ambiente material. Ela tem uma memória, frequentemente notável e a sua aparência física é normal.

Em cada grupo de 10.000 crianças ocorre de 1 a 5 casos de autismo e numa escala de 2 a 3 homens para 1 mulher, havendo, portanto, a predominância masculina (BAPTISTA; BOSA, 2002). O autismo é encontrado em todo o mundo e em famílias de quaisquer classes sociais, étnicas e raciais. Até o hoje

não há nenhuma causa psicológica comprovada para a doença nas crianças com este transtorno (SANTO; COELHO, 2006).

Por volta dos três anos de idade é possível detectar-se o autismo na criança, mas estudos também apontam que, em casos mais graves e complexos, os sintomas podem já aparecer por volta dos dezoito meses de vida da criança (KLIN, 2006).

O *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM) categoriza protótipos para classificar os graus para doenças. Assim (LEBOYER, 2002), o autismo pode variar de leve ou de alto funcionamento a grave ou de baixo funcionamento.

Deste modo, se pode entender que,

O autismo de alto funcionamento englobaria sintomas relacionados a competências linguísticas em atraso ou não-funcional, que prejudica o desenvolvimento social e a participação em atividades lúdicas como as crianças imaginativas neurotípicas fazem. Já as crianças com autismo de alto funcionamento, ainda possuiriam um QI na faixa normal e poderiam não manifestar comportamento compulsivo ou autodestrutivo, muitas vezes atribuído a pessoas com autismo de baixo funcionamento. O autismo de baixo funcionamento seria a variação mais grave da doença (FERREIRA, 2017, p. 55).

Sobre os sintomas, vale destacar que,

[...] são tidos como profundos e envolveriam déficits severos em habilidades de comunicação, sociais e presença de movimentos repetitivos estereotipados. Entretanto, é importante destacar que para alguns estudiosos o autismo mantém preservadas as ilhas de inteligência. Não se trata, portanto, de a pessoa ter um QI abaixo da média, mas porque lhe faltam recursos de comunicação e ainda porque muitas vezes os pais e educadores deixam de dar-lhe estímulos comunicacionais, a pessoa acaba sendo prejudicada no seu desenvolvimento (FERREIRA, 2017, p. 55).

Nessa perspectiva, o autismo precisa ser visto não como uma patologia, mas como um modo diferente da pessoa se relacionar com o mundo, de aprender e de se desenvolver, que por sua vez, exigiria estratégias pedagógicas e interações diferenciadas respeitando suas especificidades.

Há várias abordagens possíveis para ajudar a criança autista, sendo que as intervenções devem ser iniciadas o mais precocemente possível e os procedimentos terapêuticos devem ser adaptados a cada criança, dentro das suas necessidades específicas. O sucesso das ações deve ser medidas cautelosamente e de pessoa para pessoa (FERRAIOLI; HARRIS, 2011).

O aprendizado do aluno autista dá-se de modo diferente, levando-se em conta que esse aluno tem como característica especial à limitação da habilidade de entendimento e de comunicação, comprometendo a sua concentração, integração de ideias e algo mais (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Entendendo que a criança autista é um ser humano que tem seus modos próprios de interagir com o mundo, os quais diferem consideravelmente dos modelos mais comumente aceitos, socialmente reconhecidos e padronizados, as ações a serem adotadas junto a estas crianças seria não propriamente de tratamentos medicamentosos, mas sim intervenções psicoterápicas, psicossociais e educacionais, buscando melhor o processo de desenvolvimento da linguagem, nas habilidades sociais e comunicativas e na diminuição do comportamento mal adaptado (ARIMA, 2009).

E neste sentido, a formação pedagógica docente para o trabalho com esta realidade se torna uma estratégia primordial para a superação dos mitos que cercam o autismo e as percepções que veem este transtorno como uma patologia. Portanto, os docentes têm um papel essencial na assertiva da inclusão das crianças e, para que isto ocorra, se faz necessário que os profissionais conheçam as metodologias de ensino que estejam diretamente voltadas para a escolarização do aluno com autismo e possam contribuir efetivamente para a sua inclusão e desenvolvimento.

3. EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com Carvalho (1997), o movimento da inclusão surgiu em um contexto histórico, social e político de lutas, no bojo da efervescência de minorias. Todavia, as transformações conceituais com relação à deficiência, as quais fortaleceram a inclusão, convergindo para novos impulsos e legitimidades jurídicas ocorreram na década de 1990.

Os diversos eventos ocorridos em prol de uma educação inclusiva, como a Conferencia em Jomtien, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha, possibilitaram o surgimento de um grande movimento em favor de uma escola aberta à diversidade e contra a exclusão das pessoas com deficiências da sociedade, das escolas, da vida laboral, dos serviços comunitários. Hoje, vê-se que a inclusão escolar de pessoas com deficiências está como parte de um contexto mais amplo de reivindicações sociais, que englobam a exclusão de todas as minorias.

A Carta Magna brasileira, promulgada em 1988, determinou que a Educação Inclusiva deve ocorrer como atendimento educacional às pessoas com deficiência e acontecendo, de preferência, na rede regular de ensino (CAVALCANTI e GALVÃO, 2011). Nessa perspectiva, a ideia de inclusão vem se tornando cada vez mais abrangente, a fim de que contemple efetivamente o direito que a todos é garantido por lei, seja por condições sociais, seja por condições físicas, a ele não possuíam acesso.

De acordo com Pacheco (2007, p. 27), a Educação Inclusiva, caracteriza-se por um processo de ampliação da participação de todos os alunos em estabelecimentos de ensino regular. É uma reestruturação de cultura e de prática, dentro das políticas vivenciadas no universo escolar, de forma que este responda à diversidade dos estudantes que assiste. Trata-se, assim, de uma abordagem humanizada e democrática, que enxerga o sujeito em meio às suas singularidades visando o seu crescimento, a sua satisfação pessoal e a inclusão social de todos, indistintamente.

É irrefutável a afirmação de que a escola é importantíssima no preparo do indivíduo (seja ele deficiente ou não) para a prática de sua cidadania. Assim, o valor da reflexão acerca da educação inclusiva, articulada às inúmeras

discussões sobre a realidade da sociedade brasileira contemporânea e do seu sistema educacional, caracterizado, principalmente, por um nítido processo de exclusão e afastamento.

De acordo com Carvalho (2006), a inclusão escolar não é apenas um fator que envolve os alunos que têm deficiência, mas ainda as suas famílias, os professores e toda a comunidade, compreendida aqui como o grupo de crianças e as suas respectivas famílias atendidas por determinada instituição de Educação Infantil.

A Educação Inclusiva respeita as diferenças e as deficiências, apontando para o fato de que escolas e antigos paradigmas educacionais carecem de transformação, a fim de que atendam às necessidades particulares de todos os estudantes, possuindo-os ou não alguma limitação ou necessidade especial (MENDES, 2006).

As ações políticas propostas para a Educação Inclusiva estão inseridas em um espaço mais extenso chamado “política de inclusão social”, indicada pelo poder público brasileiro, a partir da década de 1990, com o propósito de contemplar, na preparação das políticas públicas, populações e comunidades consideradas como marginalizadas ou excluídas pela sociedade (KASSAR; ARRUDA ; BENATTI, 2009).

Sobre isso, Cury (2005, p. 16) esclarece: “as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social”, caracterizando-se como estratégias que apontam para a universalização dos direitos sociais, civis e políticos.

É importante dizer que “inclusão social” e “educação inclusiva” são fatores que se destacam naturalmente em tempos de maior conscientização das desigualdades, da exploração e das injustiças sociais. As quais refletem uma sociedade excludente marginalizadora, seletiva e estigmatizante, que põe no centro das relações humanas e sociais “[...] a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida” (SANTOS, 2008, p. 21).

A Constituição de 1988 foi um avanço enorme em termos educativos, especialmente por possibilitar o acesso à escola como direito inegável e para todos, e

de acordo com o artigo 6º desta Constituição (BRASIL, 1988), a educação é um direito social, estando ao lado da alimentação, saúde, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção, maternidade, infância e assistência aos desamparados.

Para garantir direitos a todos, em 1994, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), criou a Política Nacional de Educação Especial. Seu primordial objetivo foi orientar o processo geral da educação de pessoas com deficiência e daquelas com altas habilidades, com a criação de condições próprias ao desenvolvimento das suas potencialidades, com o propósito de que estes exerçam conscientemente a sua cidadania (BRASIL, 1994).

As normativas da lei acima citada, foram mais amplamente apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, reafirmando os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 e determinando que a Educação Especial se constitui por uma modalidade de educação escolar; suspendendo o seu caráter de atendimento paralelo e em espaço separado, passando a ser entendido como atendimento presente em todos os níveis de ensino.

Deste modo, para além da sala de aula regular, a criança com deficiência deve,

[...] dispor do chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE); que deve ser oferecido nas salas de recursos, como forma de complemento à sua escolarização. Este serviço pode ser ofertado na sua própria escola ou nos Centros de Atendimentos Especializados (governamentais ou não-governamentais), em horário contrário ao de suas aulas na sala comum (RAMALHO, 2012, p. 40).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento instituído pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, tendo como base a Declaração de Salamanca, tornou-se oficial no Brasil os termos “educação inclusiva”. Esta lei estabelece que os alunos deficientes devem ter apoio pedagógico especializado, a fim de que seja complementado o trabalho que ocorre em sala de aula do ensino regular na Educação Básica.

Definiu-se como dever das instituições de ensino superior, a previsão em sua organização curricular conteúdos que contribuam para a formação de professores para a diversidade e a contemplação de conhecimentos acerca das especificidades de alunos com deficiência.

No ano de 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovendo amplo processo para a formação de gestores e de educadores, a fim de estes atuassem diretamente na multiplicação, na organização e na garantia da educação inclusiva.

Deste modo, o texto final, intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência nos Espaços das Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” foi publicado em 2004, pelo Governo Federal com o intuito de divulgar os conceitos e as diretrizes para inclusão (VEROTTI; CALLEGARI, 2012).

Em 2009, o Decreto Nº 6.949 foi publicado, ratificando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esta Convenção oficializou os termos “pessoas com deficiência”, atendendo ao desejo destas pessoas para o modo como desejam ser chamadas. Em novembro de 2010, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República lançou a Portaria nº 2.344, oficializando os mesmos termos.

No ano de 2011, a SEESP do MEC, fundindo-se com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e com a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), buscou maior ampliação para os direitos da criança com autismo. E foi a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta lei estabelece que as famílias podem ser melhor amparadas por um atendimento de qualidade e específico no tratamento de suas crianças com autismo.

No ano de 2015 foi promulgada a lei nº 13.146 constituindo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que segundo seu artigo 1º institui “a assegurar e a

promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” Esta lei concretiza os direitos que fazem parte na Constituição de 1988, assegurando o exercício da igualdade de maneira imponente.

Para Gagliano (2015) a lei veio em boa hora, ao atribuir um tratamento mais correto às pessoas com deficiência. Mas o grande desafio é a transformação de mentalidade, no ponto de vista do respeito à dimensão existencial do outro. O autor fala que mais do que leis, necessita-se transformar mentes e corações.

Assim, é essencial compreender que o Estatuto da Pessoa com Deficiência garante um progresso social, aceitando a inclusão dessas pessoas.

Portanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi, incontestavelmente, um avanço enorme na inclusão social das pessoas com deficiência, implementando mudanças de paradigma, não se tratando somente de um assunto patrimonialista, mas de uma importância de direitos e de liberdade, com a finalidade de permitir uma emancipação.

Bueno (1998) afirma que a escola que é aberta às diferenças não é feita para um sujeito universal, idealizado e previsível por uma verdade essencial “o aluno normal”. Trata-se de uma escola para um aluno-sujeito constituído em uma trama histórica, de diversos elementos e condições que se articulam e se modificam conforme as possibilidades. Nesse sentido,

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (RHODEN; GOUVÊA, 2006, p. 134).

A inclusão educacional constitui-se como “instrumento” na luta por uma escola como “ferramenta” na luta de uma escola democrática, na qual todos os alunos têm a oportunidade de se integrar ao contexto social, mostrando que sua participação é fundamental para se delinear perspectivas de vida e de sociedade. Incluir os portadores de necessidades especiais nas escolas regulares é equiparar as oportunidades de aprendizagem, adequando todo o sistema de ensino às reais necessidades de cada aluno a fim de significar a educação na vida cotidiana dos educandos.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (RHODEN; GOUVÊA, 2006, p. 5).

A escola, sendo uma instituição social, deve assegurar a todos o seu pleno desenvolvimento, atuando decisivamente, em favor do respeito às diferenças, pois, se não assumir verdadeiramente essa tão importante tarefa, a sociedade continuará perpetuando a tão penosa exclusão, em suas formas mais “sutis” e “selvagens”.

Logo, as escolas inclusivas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos, atendendo-as, adaptar-se aos ritmos de aprendizagem de cada um, oferecendo-lhe, verdadeiramente, um ensino de qualidade, que engloba um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, uma criteriosa utilização dos recursos e um bom entrosamento com suas comunidades.

Gil (2006, p. 13) define que “[...] a integração é [...] um processo de fornecer aos alunos com deficiência uma educação com o máximo de qualidade e de eficácia, no sentido da satisfação das suas necessidades individuais”. Mas, afirma a autora, “[...] este objetivo depende fundamentalmente do papel do professor, no-

meadamente de variáveis como a sua vontade em levar a cabo as tarefas de ensino destes alunos e a sua preparação pedagógica para o fazer”.

O professor, então, assume um papel muito importante na construção e solidificação de uma escola inclusiva, na qual os educandos, independentemente de suas limitações, têm acesso a um ensino dinâmico, significativo e crítico, que potencializa suas ações junto às instâncias sociais. O docente necessita se preparar para atuar nessa nova realidade; uma realidade muito mais rica e polifônica, a qual possibilita focar um mesmo tema e/ou conteúdo sob diferentes “olhares”.

Sob essa análise, a inclusão também se caracteriza pela necessária implantação de um suporte que auxilie a escola e, principalmente, o professor na sua ação pedagógica. “A vivência de um cotidiano escolar inclusivo, as trocas com os colegas, às informações e sugestões advindas da busca de soluções [...] enfim, vários são os caminhos que deverão ser trilhados” (CARNEIRO, 2006, p. 2).

Trabalhar a inclusão é tarefa de toda escola, conhecendo os tipos de deficiência, a realidade socioeducativa, formando os professores para que o currículo, as atividades propostas e o processo de socialização estejam integrados na vida escolar de cada educando, o que proporcionará o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

4. INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

A questão de inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, ganha destaque na sociedade nos últimos tempos. Historicamente a uma evolução e mudanças na educação e nos movimentos que lutam pelo direito a uma educação de qualidade a todos, reformulando tanto a estrutura quanto as práticas pedagógicas, na missão de suprir as necessidades educativas dos alunos.

A luta pelo direito de uma escola para todos, se constitui de um movimento histórico, social de décadas. No começo, vê-se uma educação elitizada e a luta esta em proporcionar aos menos favorecidos economicamente o direito ao conheci-

mento e o ensino gratuito, público e de qualidade, previsto pela constituição de 1988, hoje a luta esta em incluir as pessoas com necessidades especiais nas escolas comuns, no intuito de “... romper com o mito que convivemos com duas “educações”: uma regular e a outra, especial” (Carvalho, 2006, p.14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 nos aponta uma evolução no que se refere aos conceitos de educação especial entendida como uma modalidade de educação escolar, conceituada pelo PLANO LEGAL ART. 3º DA RES. 2/01 da seguinte forma:

Modalidade de educação escolar: entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (PARANÁ, 2003, p. 39).

Está previsto, e assegurado por lei, o direito a educação de qualidade a todos de forma inclusiva, porém na prática acontece uma distorção do conceito. Neste sentido,

[...] a educação especial tem se constituído como um subsistema á parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social (CARVALHO, 2006. P. 16).

A autora afirma ainda, que este subsistema não supera o termo inclusão/exclusão entendendo o mesmo como classificador. Ressalta em sua fala: “Somos todos especiais” (CARVALHO, 2006, p. 16), o valor das especificidades de cada sujeito e idealiza uma escola especial, em que o termo especial estaria qualificando todas as ações pedagógicas e a escola em si, não mais seria uma característica do aluno.

A palavra incluir segundo o dicionário Aurélio vem do latim do verbo *Includer* e significa ato ou efeito de incluir, um conceito objetivo e fácil de compreensão, porém no que tange a inclusão escolar é um desafio a ser superado. É necessário considerar a inserção do sujeito no âmbito educacional, seja na interação social com o meio, quanto no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e emocional, adaptando e desconsiderando suas limitações e considerando suas habilidades, diante as ações e praticas pedagógicas cotidianas, ou seja, garantir a todos, oportunidade e os direitos conquistados no decorrer da historia.

Estabelecer uma relação ensino/aprendizagem diante as diferenças é uma concepção que valoriza o sujeito em suas especificidades, rompendo com a homogeneização que priva o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Esta ideologia faz com que repensemos as praticas educativas de inclusão, ou seja, que cada sujeito com alguma necessidade educativa especial ou não, possui sua estrutura e organização de pensamento, requerendo então uma “educação especial”.

Sobretudo considerar as diferenças individuais seja elas física, cognitiva, patológica ou natural é fator determinante ao desenvolvimento do sujeito, pois valorizam suas habilidades e o essencial a forma de aprender individualizada.

A inclusão escolar da criança é um processo amparado desde a constituição de 1988 a atual LDB 9394/96 que vislumbra o acesso a uma educação pública e de qualidade a todos, garantindo aos cidadãos portadores de alguma necessidade educativa especial, o direito a acessibilidade e a integração social, no intuito de ascender socialmente e intelectualmente aqueles que historicamente foram marginalizados e excluídos. Para tanto, este processo necessita que o âmbito escolar esteja aberto e disposto a rever as práticas pedagógicas, mobilizando uma formação continuada e norteada pelas especificações dos sujeitos para suprir suas necessidades.

A educação inclusiva ao defender o direito de todos a uma educação de qualidade constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis,

e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

No Brasil a expansão do acesso à escola básica (2006), entretanto, não tem sido acompanhada de investimentos na implementação das mudanças necessárias nas diferentes dimensões: na formação dos professores, nas políticas, nos currículos, nas condições de trabalho dos profissionais da educação (incluindo carreira e salários), na infraestrutura das escolas, na escola e na reorganização das condições de ensino (GATTI; BARRETTO, 2009). Tais condições são essenciais para a melhoria da qualidade da educação para todos os alunos e, especialmente, para aqueles com necessidades educacionais especiais.

Atualmente o Brasil tem reproduzido políticas internacionais, como é o caso da política de inclusão, mas não tem viabilizado os recursos necessários.

Apesar da expansão do número matrículas de alunos objeto da educação especial nas escolas e classes comuns, os educandos “[...] não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos” (MENDES, 2006, p. 397). Nesse sentido, evidencia-se o descaso do poder público com a questão, apesar do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais. Sobre o conceito de inclusão,

[...] surgiu na década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento (MENDES, 2006, p. 402).

Na superação desse quadro excludente, é imprescindível que a escola se (re)organize para eliminar as barreiras que podem dificultar ou impedir a escolaridade nos contextos comuns de ensino, garantindo acessibilidade a todos os alunos.

O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que:

[...] é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (BRASIL, 1990, n.p.).

Vale ressaltar que a inclusão escolar é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, em sua fase de mudança, o absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento.

5. A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a finalidade de pensar de forma muito particular na escolarização da criança autista, torna-se primordial a elucidação de alguns conceitos, pois se acredita que o seu domínio pode, em muito, auxiliar no incremento das estratégias e nos métodos de ensino.

A escolarização é primordial e a sistemática frequência a um espaço social como o ambiente escolar, é benéfica e necessária para que se desenvolvam algumas competências. É claro que a criança autista necessita se adaptar, levando-se em consideração as suas condições clínicas, condições de comportamento e de adaptação social, bem como, de linguagem entre outras carências de cunho especial. Nesse viés,

[...] se permanecermos inflexíveis ante as diferenças de nossos alunos, aguardando que eles se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, pouco faremos para que desenvolvam novas competências. Sendo assim, é necessário que percebamos quais as necessidades reais do aluno com TEA e suas potencialidades que passamos para estratégias de trabalho (BELISÁRIO; CUNHA, 2010, p. 35).

A partir da perspectiva da inclusão no espaço escolar, o que se afirma acima é que se torna indispensável que os professores conheçam as crianças com as quais lidam e, deste modo, desconstruam os estereótipos que impedem e dificultam o processo educativo, acreditando na capacidade e competência de cada criança, independentemente das suas características mentais e físicas.

O professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é aquele que se coloca como profissional que dá suporte para que a inclusão do aluno autista se efetive, sempre buscando identificar as suas potencialidades e suas limitações, bem como as possíveis barreiras que surjam. Igualmente, vale destacar que todo o conjunto – família, corpo docente, pedagogos, equipe de apoio e técnicos – precisam se envolver no processo de escolarização da criança com autismo. Deste modo,

A inclusão de uma criança com autismo em um Centro de educação Infantil é importante para o desenvolvimento das suas potencialidades, principalmente em razão da oportunidade de socialização. Por isso, é preciso não restringir seu ensino somente às instituições especializadas a este fim e sim a escolas de ensino regular comum. Mas, a inserção da criança deve ser acompanhada de um trabalho pedagógico a ser realizado junto às escolas regulares para que sejam capazes de apoiar, facilitar e melhorar o desenvolvimento deste educando. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário superar os mitos presentes no cotidiano pedagógico segundo os quais a proposta de uma educação inclusiva é utópica e impossível de ser realizada com sucesso (FERREIRA, 2017, p. 58).

É cabível, portanto, à escola o desenvolvimento de um trabalho que proporcione às crianças o seu desenvolvimento integral, com a quebra de padrões classificatórios e taxativos, os quais prescrevem possibilidades de desenvolvimento dos alunos autistas partindo das suas limitações.

Deste modo, creem-se que a inclusão educacional deve dar oportunidade à criança com autismo, momentos de encontro e reencontro com outras crianças, cada uma delas com suas singularidades. Então é possível dizer que a escola é o

ambiente que cria possibilidades de vivência e de troca de experiências infantis a partir da interação que ocorre no seu chão.

Por conseguinte, (CHIOTE, 2013), a inclusão da criança autista vai muito além de colocá-la dentro de uma instituição de Educação Infantil. Deve-se proporcionar-lhe aprendizagens com significado, com investimento em suas potencialidades e valores. Este é o tratamento dado para o ser humano que pensa, que aprende, que sente, que participa e se desenvolve socialmente.

O trabalho pedagógico com crianças com autismo deve acontecer de maneira individualizada, pois o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas, proporcionando um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, o Plano Educacional Individualizado é um recurso utilizado pelo AEE, que apoia a prática docente no sentido de ajudar os professores a conhecerem as características de cada criança, a ter acesso a atividades e estratégias que podem apoiar todo o seu processo educativo (FERREIRA, 2017, p. 60).

Dessa forma, para que a criança com autismo seja incluída na Educação Infantil, com uma aprendizagem significativa, as práticas da escola precisam proporcionar à criança, novas formas de se estabelecer, indicando caminhos e possibilidades diferenciadas de interação com o mundo e com os semelhantes ao redor (CHIOTE, 2013).

Para tanto, se torna primordial a formação continuada do educador para o trato com o aluno cujo diagnóstico seja dado como autista na etapa da Educação Infantil, já que é nela que se descortinam os primeiros atos processuais de motricidade, conectividade, sociabilidade, autonomia e outras capacidades.

É certo que a educação do autista é inibida pela dificuldade de socialização, que faz com que este tenha uma consciência pobre da outra pessoa e é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, sendo uns dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado, e pela dificuldade de se colocar no lugar do outro, compreendendo os fatos a partir da perspectiva do outro. Dessa forma,

A escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista (SANTOS, 2008, p. 32).

Visto que existem diversos tipos de autismo, suas características podem variar de acordo com essa variedade e conseqüentemente o processo de aprendizagem, então há a necessidade de adequação do trabalho pedagógico para aluno. Como menciona Santos (2008), os autistas do tipo Asperger, por exemplo, falam perfeitamente bem, até sem erros; mas eles têm dificuldade de usar a linguagem como meio de contato social. Os obstáculos para a comunicação são sua indisposição ao contato e o foco de interesse restrito.

Faz necessário que o educador tenha demasiada paciência e compreensão para com o aluno autista para que ele consiga aprender, pois ela pode apresentar um olhar distante, não atender ao chamado e até mesmo demorar muito para aprender determinada lição. Mas nada disso acontece porque a criança é desinteressada e sim porque o autismo compromete e retarda o processo de aprendizagem, precisando esta de muito elogio, motivação e carinho para desenvolver sua inteligência.

É importante a continuidade do ensino para uma criança autista, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga aprender. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação. Quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessário ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é prudente reforçar com elogios. Quando se deseja que a criança olhe para o professor, segura-se delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor (SANTOS, 2008, p. 31-32).

Para que seja possível a evolução da pessoa autista, é preciso que sua anormalidade seja especificamente identificada e diagnosticada para que esta seja normalmente acolhida, aceita e compreendida pelos seus grupos sociais. Quando à identificação da anomalia, que muitas vezes não é iniciada pela família, como já descrito, fica a cargo da escola e em especial de seu educador.

Para estimular uma aprendizagem sem erros, é fundamental seguir certas normas como: assegurar a motivação, apresentar as tarefas somente quando a criança atende, e de forma clara; apresentar tarefas cujos requisitos já foram adquiridos antes e que se adaptam bem ao nível evolutivo e às capacidades da criança, empregar procedimentos de ajuda e proporcionar reforçadores contingentes, imediatos e potentes (COLL *et al.*, 2004).

6. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando-se os objetivos enunciados para realização do presente artigo, e diante dos desafios enfrentados por educadores na inclusão de criança autista, optou-se por uma abordagem qualitativa, pois a pesquisa de mestrado procurou investigar os aspectos da realidade, compreendida à luz do pensamento de Yin (2005). Nesta concepção, compreendeu-se que a pesquisa condiz com a compreensão de como se processa a inclusão do aluno autista na Educação Infantil.

O desafio de “[...] entender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2005, p. 4), optou-se na pesquisa de mestrado realizar um estudo de caso, método bastante utilizado na atualidade quando se busca tal entendimento.

De acordo com Yin (2005), esta opção é apropriada quando se almeja investigar o como e o porquê do acontecimento de eventos atuais. Portanto, o estudo de caso se caracteriza por um exame empírico que torna viável o estudo de um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos. Será um estudo de caso descritivo, visto que, possibilitará a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real (YIN, 2005).

Ao definir o estudo de caso como metodologia para a pesquisa em questão, optou-se por um estudo de caso único, por entender a representatividade do caso em estudo, bem como as possibilidades de insights. Destaca-se ainda que este estudo de caso único seja do tipo explicativo, por buscar explicar os processos inclusivos da criança em estudo e propor estratégias de trabalho com a mesma.

Para a realização do estudo de caso, foram entrevistados 3 docentes da turma Maternal II, sendo o professor regente (licenciada em pedagogia, Pós graduada em Educação Infantil e séries iniciais, Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, trabalha atua na Educação Infantil a 20 anos) um professor de Educação Física (Formada em Educação Física, Pós graduada em Educação Física Escolar, atua na Educação Infantil a 2 anos) e um de Inglês (licenciada em Letras Português/Inglês e especialização em Arte, trabalha na Educação Infantil a 3 anos e 6 meses e na educação a 35 anos) do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Menino Jesus”, localizada no município de Presidente Kennedy – ES.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os objetivos propostos para a pesquisa, no processo de produção de dados foi utilizada como instrumento da pesquisa a entrevista seguindo um roteiro de perguntas, o qual foi aplicado com três professores da escola pesquisada, bem como, com a mãe da criança com TEA.

As entrevistas foram realizadas com 3 docentes da turma Maternal II, escolhidas pelo fato de ter uma aluna autista na turma, as quais tiveram nomes fictícios para elucidar suas falas. Maria (professora regente), Ana (professora de Educação Física) e Joana (professora de Inglês). Assim, a pesquisadora buscou verificar junto aos professores como ocorreu a inclusão dessa criança na escola e na sala de aula.

Diante dos resultados obtidos nas entrevistas, percebeu-se que a inclusão de alunos TEA abrangem várias ações que necessitam ser utilizadas não apenas no ambiente escolar, mas demandam políticas públicas desenvolvidas que envolvam a for-

mação continuada dos docentes, recursos para adaptação desses ambientes e obtenção materiais didáticos pedagógicos que cooperem para um desempenho docente mais dinâmico e atrativo que alcancem um desenvolvimento desses educandos.

Também foi sujeito da pesquisa a criança autista da turma do Maternal II, a qual é agitada, muito inteligente, mais perde o foco rápido, quase não fala, tem muitas mensagens gravadas na mente e quase não forma frase, somente as que ficam prontas na cabeça. A aluna tem 3 anos e 8 meses de idade, em seu laudo médico é relatado atraso de linguagem funcional, tendências a comportamentos atípicos como: movimentos estereotipados, manias, repetições e inflexibilidades a mudança de rotina. Para tanto foi realizada uma conversa informal com a mãe, buscando maiores informações a respeito da criança, a qual ocorreu na própria escola de forma tranquila.

Foi evidenciado que a mãe da criança pesquisada, tem total domínio de como trabalhar com a criança, contribuindo de forma significativa na inclusão de sua filha na comunidade escolar.

Comprovou-se na fala dos professores que estes buscam planejar suas aulas promovendo a inclusão da aluna autista em suas aulas, bem como, observou-se que a inclusão da criança foi de forma tranquila apesar de todos os desafios relatados. Mesmo assim, os professores sentem a necessidade de material de apoio, bem como, estrutura para melhor atender os alunos.

Após a realização da conversa informal com a mãe, buscando maiores informações a respeito da criança, a pesquisadora elaborou uma atividade para aplicar na criança autista, observando como o a criança reagia naquele momento.

A pesquisadora apresentou a história de “Seu Lobato”. Ela iniciou perguntando se ela gostava de história. Em seguida, buscando chamar a atenção da aluna, pediu que olhasse o porquinho no livro.

A criança observou por um tempo a capa do livro. Posteriormente, começou a bater palmas e mexer com as mãos olhando o livro e ao mesmo tempo cantarolando baixinho.

A professora pediu que ela abrisse o livro e olhasse as páginas. Assim, foi fazendo perguntas sobre o que ela estava vendo. Pediu que ela mostrasse os bichinhos que lá se encontravam.

A criança apesar de quase não interagir, sinalizava tudo o que a professora perguntava, demonstrando estar gostando do que estava vendo.

Diante do que a pesquisadora observar, é fundamental destacar a importância que se deve atribuir à linguagem para que a aprendizagem ocorra de fato. Mesmo não tendo a presença de comunicação através da fala, se faz necessário estabelecer um meio de comunicação alternativo com a criança.

Para Orrú (2012) por meio da linguagem, os alunos com autismo irão mudar suas áreas de atenção durante o processo de aprendizagem, aprendendo a distinguir um objeto de outros existentes, construindo ferramentas internas para integrar essas informações.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe um recorte da pesquisa de mestrado sobre os desafios enfrentados pelos professores para o envolvimento social de crianças autistas na educação infantil, visto que, atualmente, muito se tem discutido sobre inclusão educacional, sobre a importância de uma escola democrática, a qual assegure a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento de suas capacidades.

Por meio das entrevistas realizadas com professores da escola de pesquisa, evidenciou-se que a inclusão de alunos TEA abrangem várias ações que necessitam ser utilizadas não apenas no ambiente escolar, mas demandam políticas públicas desenvolvidas que envolvam a formação continuada dos docentes, recursos para adaptação desses ambientes e obtenção materiais didáticos pedagógicos que cooperem para um desempenho docente mais dinâmico e atrativo que alcancem um desenvolvimento desses educandos.

Evidenciou-se também na fala dos professores que os professores buscam planejar suas aulas promovendo a inclusão da aluna autista em suas aulas, bem como, observou-se que a inclusão da criança foi de forma tranquila apesar de todos os desafios relatados. Mesmo assim, os professores sentem a necessidade de material de apoio, bem como, estrutura para melhor atender os alunos.

É importante destacar que se faz necessário não somente a oferta de uma formação continuada em Educação Inclusiva para os professores da Educação Infantil, mas também o exercício de uma formação docente no próprio espaço escolar, adequando esta à vivência dos professores que estão envolvidos com crianças com autismo, tomando o dia a dia como objeto de reflexão.

Em conversa realizada com a mãe da criança autista, observou-se que a mesma, tem total domínio de como trabalhar com a criança, contribuindo de forma significativa na inclusão de sua filha na comunidade escolar.

E neste sentido, a formação pedagógica docente para o trabalho com esta realidade se torna uma estratégia primordial para a superação dos mitos que cercam o autismo e as percepções que veem este transtorno como uma patologia. Portanto, os docentes têm um papel essencial na assertiva da inclusão das crianças e, para que isto ocorra se faz necessário que os profissionais conheçam as metodologias de ensino que estejam diretamente voltadas para a escolarização do aluno com autismo e possam contribuir efetivamente para a sua inclusão e desenvolvimento.

Durante a pesquisa foi identificado no planejamento e práticas das professoras que os mesmos utilizam elementos que promovem a inclusão de estudantes autistas, pois trabalham com a aluna respeitando suas particularidades.

Outro ponto importante verificado na pesquisa foi observado como ocorreu à inclusão da aluna autista na escola. As professoras relataram que foi tranquilo, pois foram orientados como receber a criança em sua turma.

As professoras compreendem a inclusão como um grande desafio, sendo necessária formação continuada e material de apoio para que trabalhem com alunos TEA de forma correta.

Assim, como produto educacional da pesquisa foi elaborado um material de apoio buscando auxiliar as professoras em suas aulas, para que possam contar com instrumento de trabalho dentro da realidade da educação especial.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, percebe-se que a inclusão de alunos TEA abrangem várias ações que necessitam ser utilizadas não apenas no ambiente escolar, mas demandam políticas públicas desenvolvidas que envolvam a formação continuada dos docentes, recursos para adaptação desses ambientes e obtenção materiais didáticos pedagógicos que cooperem para um desempenho docente mais dinâmico e atrativo que alcancem um desenvolvimento desses educandos.

REFERÊNCIAS

ARIMA, E. S. **Avaliação psicológica e intervenção farmacológica de crianças autistas em dois serviços públicos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BAPTISTA, C. R; BOSA, C. **Autismo e Educação**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 08 nov. 2021.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1998.

CARNEIRO R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

CARVALHO, R. E. Políticas em educação especial. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: Abpee, 2006.

CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. Adaptação Ambiental e Doméstica, In: **Terapia Ocupacional Fundamentos & Práticas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

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

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. São Paulo: Artmed, 2004.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

FERRAIOLI, S. L; HARRIS, S. L. Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. **Journal of Contemporary Psychotherapy**. 2011; 41: 19-28.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**: o desafio da formação de professoras. Dissertação (Mestrado). 160 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

GAGLIANO, Pa. S. **O Estatuto da Pessoa com Deficiência e o sistema jurídico brasileiro de incapacidade civil**. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/41381/o-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-e-o-sistema-juridico-brasileiro-de-incapacidade-civil>. Acesso em 03 set. 2021.

GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o averso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. V.28 p. 3-11, 2006.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

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

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RHODEN, K. P.; GOUVEA, S. F. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: RIBEIRO, M. L; BAUMEL, R. C. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 133-178.

RODRIGUES, J. M. C; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

SANTOS, A. M. T. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SANTOS, M. P. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VEROTTI, D. T; CALLEGARI, J. A inclusão que ensina. **Revista Escola**. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/inclusao-ensina-511186.shtml>. Acesso em 23 mar. 2021.

PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

Leonardo Barreto da Costa
José Roberto Gonçalves de Abreu

1. INTRODUÇÃO

O ensino da Educação Física no Brasil, bem como outras disciplinas, passou por inúmeras transformações ao longo da história. De tal modo, para se apontar o seu valor hoje na grade curricular das escolas é necessária uma análise desta jornada. Primeiramente, a Educação Física nas escolas teve influência na área médica, baseada em discursos pautados à higiene, saúde e eugenia, além dos interesses militares. No Período que compreende o pós 2ª Guerra Mundial, até meados da década de 1960 (mais precisamente em 1964, início do período da Ditadura brasileira), a Educação Física nas escolas mantinham o caráter gímnico e calistênico do Brasil república (Ramos, 1982).

Com a tomada do Poder Executivo brasileiro pelos militares, ocorreu um crescimento abrupto do sistema educacional, onde o governo planejou usar as escolas públicas e privadas como fonte de programa do regime militar (Darido e Rangel, 2008).

Naquela época na década de 1960 o governo investia muito no esporte, buscando fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, eliminando assim críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido e Rangel, 2008). Fortalece-se então a ideia do esportivismo, no qual o rendimento, a vitória e a busca pelo mais hábil e forte estavam cada vez mais presente na Educação Física.

A Educação Física segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996¹, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, nos âmbitos da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. O objetivo principal da Educação Física na escola é trabalhar com a cultura corporal por meio dos conhecimentos historicamente construídos, tendo em vista os cinco conteúdos estruturantes: Dança, Ginástica, Jogos e Brincadeiras, Lutas e Esporte (PRESIDENTE KENNEDY, 2021).

No entanto na transição do período imperial para o início do período republicano, nas décadas do século XIX, foi onde originou a educação física brasileira, segundo Paiva (2004), nessa época existia muito preconceito em relação às atividades físicas, devido ao fato de que estas estavam relacionadas ao trabalho escravo.

Com base no que assegura o autor Paiva (2004), na parte que foi relatada aqui, é imprescindível informar que a educação física sobreveio como uma ação pedagógica, com base na sabedoria médica aliado às instruções militares, assim Paiva (2004) assegura que a educação física no Brasil bem como na Europa surge da articulação entre as instituições: pedagógicas, médicas e militares.

Para Albuquerque (2009) aconteceram intensos debates sobre educação e higiene, que promoveram a implantação e obrigatoriedade da disciplina educação física no âmbito escolar, assim como a necessidade de formar docentes para atuar na nova disciplina, desse modo, pode-se observar que a educação física já passou por diversas fases históricas, sendo o seu primeiro vínculo com instituições militares, caminhando para a fase higienista, que continha como objetivo a melhoria da saúde.

Por fim em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação física tornou-se obrigatória no ensino Fundamental

1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a "Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996).

e médio, instaurando-se o esporte na escola. Logo em 1971, foi introduzida a tendência tecnicista, através das Leis 5.540/68 e 5.692/71², com isso, “a educação física teve seu caráter instrumental reforçado: Passou a ser considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno”. (PCN, 1997).

A avaliação acompanhou o mesmo caminho histórico da Educação Física, estando na época militar, a avaliação física corporal, preparo para o combate, na fase higienista, a avaliação foi voltada para a higiene físico e para a saúde e bem-estar, dos educandos e da família. Darido e Rangel, (2008) comentam que a partir da década de 60 a temática teve evidência em razão do avanço da reflexão crítica contrária ao sistema de avaliação tradicional, classificatória e excludente. Na concepção tradicional, as instituições, entre elas a escola, desvitalizam o indivíduo pelo reforço.

2. AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação é um processo natural que acontece para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo efeito na aprendizagem dos alunos. Segundo Hoffmann (2008), a avaliação deve ser mediadora, onde “mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento”. Avaliação não deve ser encarada como um julgamento, pois isso seria uma forma de classificar e estigmatizar as crianças não levando em conta os acontecimentos que acompanham todo o cotidiano em questão, onde todos são avaliados.

Barbosa (2004) ressalta que os instrumentos utilizados para a avaliação e seus objetivos são sempre realizados pela observação. É necessário que o educador entenda o universo da criança estando sempre atento a sua ação.

2 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961; as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, que reformaram, respectivamente, o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus; e a segunda e atual Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 12.593, de 1996.

Avaliação não deve ser somente o momento da realização das provas e testes, mas um processo contínuo e que ocorre dia após dia, visando a correção de erros e encaminhando o aluno para aquisição dos objetivos previstos. De acordo com Barbosa (2004) o ato de avaliar demanda utilizar instrumentos que favoreçam o professor observar como a criança se expressa e interage nas diversas situações para assim conhecer, auxiliar e proporcionar um desenvolvimento satisfatório. A avaliação parte assim de uma visão geral para as particularidades de cada criança, a partir de suas experiências e interações.

A avaliação está contemplada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 e deve acontecer em diversos momentos durante o ano letivo, por isso ela deve ser Diagnóstica (Inicial), Formativa e Somativa, conforme a Figura 1.



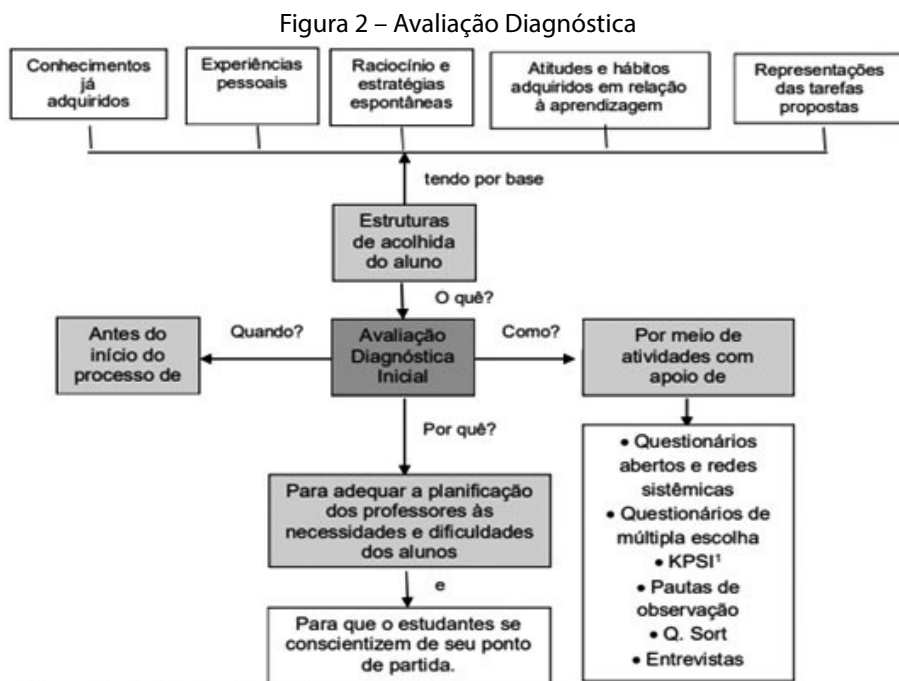
Fonte: Adaptado (Ballester, 2003) pelo autor 2021

A avaliação diagnóstica, para Ballester (2003, p. 33): “[...] É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas” ela permite que se faça um prognóstico, isto é, permitenos prever os resultados a atingir. A avaliação diagnóstica deve ocorrer no início do ano letivo, ou, antes de um certo conteúdo. Sua função é identificar a presença,

ou a ausência, de conhecimentos, inclusive buscar detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem que ocorrerão ao longo do ano letivo, para que se possa então planejar e/ou replanejar a ação docente, em função dos resultados apresentados pelos educandos. Através da Avaliação Diagnóstica, busca-se:

Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam, o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação”. (HOFFMANN, 2008, p. 68)

A Avaliação Diagnóstica fundamenta-se no conhecimento do aluno, nas suas estratégias e experiências pessoais para detectar suas necessidades e dificuldades, consentindo ao professor uma análise mais minudenciada do processo da aprendizagem. Ela pode ser realizada no início, durante e até mesmo no final de um determinado período (aula, unidade, bimestre, etc.).



Fonte: Adaptado (Ballester, 2003) pelo autor 2021

No início, é considerada uma sondagem pois verifica-se o conhecimento prévio dos alunos em relação a matéria nova. Durante o processo ensino-aprendizagem, fornece informações importantes para o professor desde o progresso dos alunos, até mesmo em relação a sua metodologia, ou seja, se sua linguagem, seus métodos e materiais estão adequados. No final, ela assume o papel de avaliar os resultados. Tais características e funções da Avaliação Diagnóstica são apresentadas por Margarita Ballester (2003) na Figura 2.

Não basta apenas fazer a Avaliação Diagnóstica para se garantir uma avaliação contínua e verificar o grau de aprendizagem do aluno, são necessários também outros meios avaliativos, como a Avaliação Formativa e a Avaliação Somativa.

Nesse sentido, a forma avaliativa funciona como um elemento de integração e motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Bloom, Hastings e Madaus, (1983) citam em suas obras, que se tornou clássica, sobre o assunto avaliação, as várias dimensões do conceito de avaliação em tópicos que vem a seguir:

A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino;

A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada;

A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensinoaprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja demais;

Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais (BLOOM, HASTINGS E MADAUS, 1983, p. 8).

A avaliação no cotidiano escolar pode cumprir diversas funções, algumas interferindo diretamente no processo pedagógico dos estudantes, outras nem tanto. Segundo Luckesi (2001, p. 66) “a avaliação existe para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando”. Por este motivo, a avaliação não deve ser classificatória, centrada em testes e provas que limitam o aluno incentivando-o a apenas buscar notas. O aluno não pode ser medido pelo que aprendeu independente de como foi esta aprendizagem ou como ela foi adquirida. É preciso democratizar a avaliação valorizando os meios e não somente os fins dos processos de ensino e aprendizagem.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) é componente curricular obrigatório da Educação Básica, nos âmbitos da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

O objetivo principal da Educação Física na escola é trabalhar com a cultura corporal por meio dos conhecimentos historicamente construídos, tendo em vista os cinco conteúdos estruturantes: Dança, Ginástica, Jogos e Brincadeiras, Lutas e Esporte (PARANÁ, 2008).

A Educação Básica tem seus pressupostos regidos pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e por meio da articulação entre as políticas educacionais, são elaborados documentos para embasar o trabalho docente, visando o desenvolvimento e melhoria da educação.

O ensino fundamental está organizado em cinco áreas de conhecimento, sendo: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. A Educação Física está inserida na área de Linguagens, a qual é composta pelos consecutivos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, e nos anos finais do ensino fundamental está incluída a Língua Inglesa (BRASIL, 1996).

O documento oferece um quadro com as competências gerais da nova BNCC, as competências são ligadas ao viés de garantia de direito de aprendizagem e desenvolvimento, o documento também sugere habilidades e competências de caráter obrigatório para os componentes curriculares, para assim garantir o direito do cidadão ao acesso as aprendizagens essenciais (PARANÁ, 2008).

QUADRO1- Quadro de habilidades da nova BNCC de Educação Física do Ensino Fundamental I.

HABILIDADES GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (EF):
(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.
(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.
(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.
(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.
(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.
(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

Fonte: Autoria própria - 2021

**QUADRO 2 - Quadro de Habilidades da Nova BNCC
de Educação Física do Ensino Fundamental II**

HABILIDADES GERAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTALII (EF):
HABILIDADES GERAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTALII (EF): (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.
(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.
(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.
(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.
(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.
(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.
(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.
(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.
(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Fonte: Autoria própria - 2021

Segundo Santos et al (2009) compreender a Educação Física como componente da área de Linguagens “significa promover atividades didáticas que auxiliem os alunos a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal”.

No que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017) incide a dar ênfase nas situações lúdicas de aprendizagem, assim, destaca a necessidade de uma junção com os conhecimentos vivenciados durante a Educação Básica, sendo imprescindível de forma progressiva e sistemática das vivências e do desenvolvimento das crianças. Neste sentido a avaliação é vista como uma prática de investigação

e vai sendo constituída como um processo que questiona os resultados apresentados, os percursos feitos, os previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos e contextos. Ela não para quando há erro ou acerto, não faz relações superficiais entre o que se observa e os processos que o atravessam. (BURIASCO, 2010, P. 23)

Dessa forma a Educação Física é uma disciplina essencial tanto no desenvolvimento das crianças quanto no processo de aprendizagem. Segundo Santos et al (2009, p. 182), trata-se de:

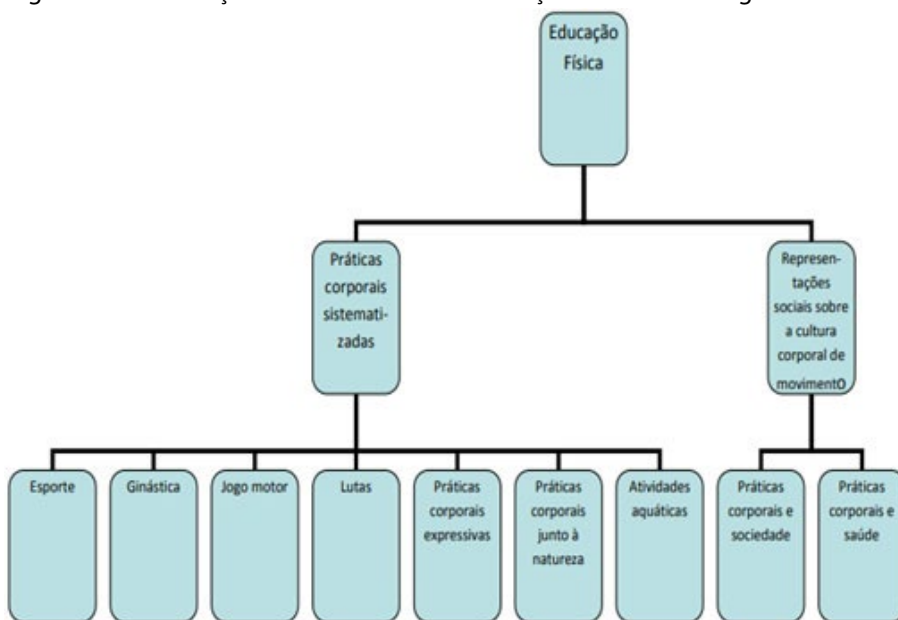
Uma das disciplinas, integrada à proposta pedagógica da escola, que pode ajudar no ensino de estratégias de aprendizagem desde a Educação Infantil é a Educação Física. Uma das maneiras de como esse processo de ensino de estratégias pode acontecer é a de o professor de Educação Física promover, paralelo ao ensino dos conteúdos específicos da disciplina, o ensino de estratégias de aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos pedagógicos.

E, é importante ressaltar que os professores de educação física têm importante papel no processo de aprendizagem dos alunos. O mesmo é conside-

rado como um mediador entre o aluno e o mundo, estimulando e proporcionando avanços no desenvolvimento do educando.

Consonante esse entendimento de Educação Física, os autores organizaram os conhecimentos que constituem o seu objeto de estudo inicialmente em dois conjuntos de temas: a) práticas corporais sistematizadas (esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais na natureza e atividades aquáticas); b) representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento e afetam a educação dos corpos de maneira geral. Esquemáticamente estes dois conjuntos podem ser representados como segue (Figura 3):

Figura 3 – Distribuição dos conteúdos da Educação Física em dois grandes temas.



Fonte: Adaptado (Gonzalez e Fraga, 2009) pelo autor 2021.

Essa organização da aula e as estratégias de ensino dela decorrentes não se coadunam com a perspectiva de conteúdo e finalidade do ensino da Educação Física que delineamos até aqui e fazem sugestões de estratégias divididas em gerais, para organização da disciplina na escola, e específicas, para determinados conteúdos. (GONZÁLEZ E FRAGA, 2009).

4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS DESAFIOS

Ao longo dos tempos a avaliação na Educação Física foi sofrendo influências das concepções e correntes da época. A partir da década de 1970, no Brasil, vigorou a perspectiva/tendência tradicional ou esportivista. Nessa época a avaliação era composta por questões que enfatizavam a medição de capacidades físicas, de habilidades motoras e em muitos casos ainda utilizavam-se medidas antropométricas. Os elementos supracitados eram usados com o objetivo de atribuir uma nota aos estudantes. Existia uma tabela com padrões pré-estabelecidos e os resultados quantitativos dos testes indicavam se o aluno se enquadrava em uma das categorias: fraco, regular, bom e excelente. A partir daí era atribuída uma nota, conceito ou outro fator, de acordo com as normas da escola (DARIDO E RANGEL, 2008).

Ainda, em alguns casos os diários de classe dos professores de Educação Física na década de 1970, já vinham formatados com instruções para a realização dos testes de suficiência/eficiência física. Normalmente eram realizados testes de força abdominal, membros inferiores e superiores, e testes de coordenação motora. Tais testes eram aplicados de forma mecânica, fora de contexto e aleatória. Os alunos não sabiam os objetivos dos testes e não havia vinculação dos mesmos com os conteúdos ou programas que seriam trabalhados durante o ano letivo (DARIDO E RANGEL, 2008, p.174).

No entanto para realizar o método educacional de forma correta o professor deve contar com o apoio dos alunos, pois deles virá o sucesso da aula. Os estudantes criam meios para favorecer a avaliação e os instrumentos avaliativos, que devem ser os mais diversos possíveis. Entre eles podemos citar: registros de aula, pesquisas, apresentações, portfólio, autoavaliação entre outras (DARIDO, 2012).

A avaliação escolar tem a finalidade de reconstrução, ou seja, manter a característica protocolar (aquisição de conhecimento) e civilidade (uso deste conhecimento). Na prática, ela acontece quando os alunos precisam de utilizar seus

conhecimentos e na Educação Física o exemplo avaliativo é idêntico, tanto na forma lúdica como na teórica. Nesta perspectiva a avaliação não se restringe à relação professor-aluno, por entender que existem muitas atitudes, procedimentos e ações pedagógicas nesta relação.

A argumentação de Esteban reforça minha tese de que a avaliação acontece em todos os espaços escolares, o que demonstra a necessidade de investigar a sua abrangência. As práticas avaliativas ocorrem onde existem sujeitos. Todos têm uma avaliação sobre o aluno, uma avaliação que pode ser formal ou informal. A reflexão sobre a avaliação na escola se desdobra por todos os espaços, por todos os momentos dentro da escola (ARAÚJO, 2009, p.10).

Os instrumentos avaliativos na aprendizagem não podem ser utilizados de qualquer modo, mas sim, adequados para coletar os dados que precisamos configurar durante o estado de aprendizagem dos educandos.

O aluno estimulado terá entusiasmo para saber onde acertou ou errou, com mais facilidade, e em caso de falha, ele vai tentar reforçar para da próxima, vez extrair os erros para ponderá-lo. E nesse processo evolutivo o estudante acaba por melhorar mais e mais.

[...] oferecer e analisar possibilidades concretas de práticas avaliativas para a EF escolar, evidenciando as relações que os alunos estabelecem com os saberes. Os resultados sinalizam a potencialidade de materializarmos a avaliação em diferentes suportes de linguagens, como o desenho, a escrita, as fotografias e as maquetes, mostrando como os alunos se expressam e o que eles fazem com aquilo que aprendem (SANTOS et al., 2019, p.25).

Para entender as diferentes formas de avaliação na disciplina EF pelos professores passa por evidenciar as transformações que a disciplina sofreu ao longo do tempo.

A disciplina também se propõe definir e discutir as diferentes formas de avaliação, identificando problemas em relação à seleção e administração de instrumentos de medidas e interpretando adequadamente os resultados obtidos por meio desses instrumentos. Ao aproximar os conteúdos das bibliografias com a ementa, o autor analisa a predominância de bibliografias (15) do campo da Educação Física que levam em consideração a avaliação como medidas antropométricas e/ou associadas ao rendimento esportivo (PAULA et al., 2018, p.26).

Com base nos dados apresentados por Paula et al., (2018) o problema a ser enfrentado na avaliação não é o do instrumento que gera uma nota, o uso ou não de provas e trabalhos, mas a necessidade de desenvolver novas alternativas para os métodos avaliativos, e assim padronizar, orientar e de classificarmos tanto os processos de ensino como os de aprendizagens.

5. METODOLOGIA

O estudo em questão contemplou uma abordagem qualitativa, com bases numa pesquisa de tipologia descritiva exploratória. Optamos pelo “Estudo de Caso” com abordagem qualitativa, como estratégia metodológica, pois, o estudo refere-se a práticas pedagógicas avaliativas nas aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental.

Entendemos a partir dos estudos de Ludke e André (1986) que estudo de caso é uma estratégia de investigação qualitativa no âmbito das ciências humanas e sociais e tem como finalidade não somente realizar diagnósticos extremamente detalhados sobre um determinado problema social, mas compreender como determinadas realidades se manifestam, bem como identificar os condicionantes que as geram a partir das contribuições da literatura especializada sobre o assunto.

Para a coleta de dados, foram utilizados questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas.

O *locus* da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Bery Barreto de Araújo” localizada no interior de Presidente Kennedy/ES na localidade de Jaqueira. Mesmo estando localizada na zona rural, trata-se da escola que concentra o maior número de alunos e professores em atuação.

Os participantes foram os professores do ensino fundamental, composto por 4 (quatro) professores, (2) dois homens e (2) duas mulheres.

Os instrumentos para a produção de dados foram: Bibliográfico e questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas, sobre a prática de avaliação na Educação Física.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, traremos as análises e discussões dos dados da pesquisa de campo que foi realizada com professores que ministram a disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental de escolas EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” em Jaqueira no município de Presidente Kennedy-ES.

A pesquisa teve como foco principal compreender as práticas avaliativas dos professores de Educação Física, que atuam no ensino fundamental I e II.

A seção de análise dos questionários se deu em uma breve análise do perfil e da compreensão da prática avaliativa dos docentes da área de Educação Física.

Através das análises identificou-se que os quatro entrevistados, possuem graduação em Educação Física e um possui especialização mestrado, nos discursos dos quatro professores entrevistados, percebeu-se também aspectos relacionados à escolha de cada um pela educação física, à importância tempo de docência para o exercício da Educação Física. Nesses dizeres identificou-se que os quatro professores possuem no mínimo oito anos de docência na Educação Física, este aspecto, sem dúvida, exerce influência positiva nas práticas pedagógicas.

Destacamos a importância de o ser professor de Educação Física em desenvolver um papel fundamental para o desenvolvimento físico e mental de seus

alunos. Mas, para cumprir sua função de maneira adequada, é importante que ele conquiste determinadas aptidões que poderão ajudar nas suas aulas e proporcionar melhores resultados aos treinamentos.

Evidenciou neste núcleo a confirmação da ideia do prazer em escolher a disciplina, os professores indicaram ser ótimo a escolha uma vez que já atuava na área da educação e segundo eles juntou o útil ao agradável. Da mesma forma destacou-se uma gratificação em relação às especificidades dos conhecimentos e as possibilidades de atuação profissional.

Para avaliarmos as práticas avaliativas era preciso, num primeiro momento, conhecer sobre os desafios e dificuldades dos docentes investigados, Por isso, lhes perguntamos: Quais os maiores desafios e dificuldades que você enfrenta no seu dia a dia para avaliação nas aulas de Educação Física? Com tal indagação objetivávamos conhecer se tal prática avaliativa se evidenciava no cotidiano educacional.

Nesta questão, os dados coletados trouxeram comentários a respeito dos desafios e dificuldades encontrados pelo professor no ato de avaliar no dia a dia nas aulas de Educação Física, observou-se que em um primeiro momento, que todos professores encontram dificuldades em avaliar na Educação Física por falta de materiais e espaços adequados, e que encontraram dificuldades para avaliar no período da pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus que afetou a educação em todo o mundo. As aulas presenciais foram suspensas com o objetivo de evitar as aglomerações e conter a propagação da doença ficando a realização de aulas remotas.

Segundo a Fundação Carlos Chagas, em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social³. No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas, segundo dados da UNESCO.

3 <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

Identificou-se também nos discursos dos professores aspectos relacionados à forma com que eles organizavam suas práticas avaliativas, como as consideravam, passando pelas condições de método avaliativo utilizado a cada um deles em aulas de Educação Física, os professores indicaram que utiliza o método avaliativo qualitativo de observação a partir das atividades propostas pelo docente, percebemos além de uma intenção, uma ação concreta que vai ao encontro de um grande anseio da avaliação qualitativa e observadora que é a sistematização dos conteúdos próprios da educação física.

Segundo Mendes et al. (2007) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, propõe no seu artigo 24 um modelo de avaliação escolar com caráter contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados adquiridos ao longo do período sobre as eventuais provas finais.

Evidenciou-se que todos os professores planejam os conteúdos já no início do ano para que os alunos sejam avaliados. Assim a avaliação é um processo que se inicia com o planejamento, onde se colocam os objetivos a serem alcançados, a elaboração das atividades para que se desenvolvam os objetivos, as práticas pedagógicas em sala de aula e uma avaliação para diagnosticar o que foi alcançado e o que precisa ser retomado e superado, para incluir o aluno que não conseguiu atingir os objetivos propostos. O planejamento tem comprometimento político e social.

Os resultados mostraram que, os professores reconhecem a concepção da Avaliação Formativa utilizada pelos educadores que visa identificar se as estratégias e os recursos usados para ensinar obtêm resultados positivos para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse contexto, Darido (2012) afirma, se, por meio de observações, o professor avalia o aluno em processo, não é preciso conhecer o resultado de uma avaliação formal para efetivar mudanças em suas aulas.

Os quatro professores demonstraram conhecimento em relação a avaliação pelos parâmetros construtivistas, a produção ou a discussão de respostas a estas quatro questões: o que? como? por que? para que? Responder ou formular per-

guntas na ordem do "o que?" é comprometer-se com a identidade do objeto, do conceito ou da noção, apesar de tal reconhecimento, as marcas no discurso a respeito da avaliação nos parâmetros construtivistas na Educação Física de um ponto de vista funcional assumindo a forma da avaliação formativa. Bom, levando em conta que a avaliação formativa adota vários tipos de métodos avaliativos, sempre de maneira engajada, oferecendo ao aluno ser coautor da construção do próprio conhecimento e, portanto, utiliza algumas ferramentas, como: trabalhos em grupo por exemplo, isso torna difícil para o professor avaliar o aluno individual e dão sinais de que alimentam a visão de uma educação física como lazer ou uma grande diversão, colocando-se acima do conhecimento que se produz (MACEDO, 1999).

Os dados, apresentados, evidenciam que é rotineira a prática avaliativa na Educação Física pelos professores, em que a ação ocorre durante as aulas, Isso favorece a percepção do educador de que as reações atribuídas aos momentos de atividades físicas podem ser reconhecidas diante dos conflitos que a disciplina expõe.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a ação avaliativa deve ocorrer durante a aula com o educador verificando as reações do aluno diante dos conflitos propostos. Assim, a avaliação pode ser permeada por questionamentos, discussões em grupos, autoavaliação pelo aluno, desde que indicados os parâmetros de aprendizagem, avaliação escrita e observação direta dos afazeres do aluno como foi relatado pelos educadores através dos questionários.

A Educação Física tem como essência a necessidade de educar o aluno para conhecer o mundo a partir do conhecimento de si mesmo, de sua corporalidade em relação ao tempo e ao espaço, assim poderá contribuir com o mundo e com o meio social.

Os estudos apontaram também sobre a importância da avaliação atitudinal a qual deve ser entendida como uma série de conteúdos que são agrupados em valores, atitudes e normas. No ambiente educacional consideram-se as normas sociais e escolares, além disso o professor pode definir normas da sua aula, rela-

cionadas a sua disciplina, porém para isso é necessário discutir o sentido de cada norma estabelecida em conjunto com os alunos.

Para tanto, constitui-se em um processo contínuo de diagnóstico da situação, contando com a participação de professores, alunos e equipe pedagógica da escola.

Assim, a avaliação do aluno deve auxiliar o professor a perceber o que está dando certo, o que deve ser revisto para atingir os objetivos propostos.

Durante a análise dos questionários foi possível observar que avaliar é, então, um processo que se relaciona não só com o esforço do aluno de aprender, mas também com o do professor de mudar suas práticas, caso os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido podemos concluir que, a avaliação deve ser realizada continuamente e os seus resultados precisam ser utilizados para promover mudanças. No modo como entendemos a avaliação, não é só o professor responsável pelo processo de avaliação, alunos e equipe pedagógica também devem participar do processo.

Pode-se afirmar ainda que os professores pesquisados demonstraram ter consciência do valor da avaliação, e dos instrumentos utilizados para esse propósito. Mais que nunca, ressalta-se aí o papel do professor no encaminhamento de uma aprendizagem sistemática, consciente e deliberada de valores, fundamental para a formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luís Rogerio. **Constituição histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional**. EDUCERE- congresso Nacional da Educação, 2009.

ARAÚJO, Leticia de Almeida. **A avaliação na escola: um olhar além da sala de aula**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4246>. Acesso em: 06 mar. 2021.

BALLESTER, Margarita. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

BARBOSA, Cláudio L. de Alvarenga. **Educação Física escolar: da alienação à libertação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; e MADAUS, G. F.; **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL – Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBN**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria Especial de Editoração e Publicações - Subsecretaria de Edições Técnicas, p. 1-64. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Plataforma Cultural, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07 Nov. 2021.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. **Avaliação da Aprendizagem nas Aulas de Matemática**. Sala de Apoio à Aprendizagem – Matemática, Evento: 18650. 2010. Curitiba, PR.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **A avaliação da educação física na escola**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41554/3/01d19t08.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 18.ed Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: Artmed. Ano, 3. n. 12, fev. a abr., 2001. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/1421320/mod_resource/content/1/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luckesi.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar.** Em C. T. Aguiar, Proposta curricular de Psicologia para o ensino de segundo grau. Secretaria da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1990. Pp. 75-94.

MENDES, E. H. M. **Avaliação da aprendizagem em educação Física Escolar.** In: BRANDL, C. E. H. (Org.) Educação Física Escolar. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2007.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes. **Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo.** Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica.** Curitiba, 2008.

PAULA, S. C. de.; FERREIRA NETO, A.; STIEG, R.; CASSANI, J. M.; VIEIRA, A. de O.; SANTOS, W. dos. **Avaliação da educação física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais.** JournalofPhysicalEducation, 29 (1), e-2957, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2957>. Acesso em: 04 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY-ES. **A Educação Física No Ensino Fundamental Da Rede Municipal De Ensino De Presidente Kennedy-ES.** Presidente Kennedy-ES: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

SANTOS, Wagner dos *et al.* **Avaliação em educação física escolar**: Trajetória da produção acadêmica em Periódicos (1932-2014). **Movimento – Revista da Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 09-22, jan./mar. de 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/63067/47790>. Acesso em: 10 ago. 2021.

A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O USO DA MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO MATERNAL II

Luana dos Santos Rodrigues
Vivian Miranda Lago

1. INTRODUÇÃO

A música desempenha um papel muito importante na educação infantil, pois também contribui para o aprimoramento de habilidades criativas, permitindo que as crianças criem e inovem em todas as situações necessárias.

A música na educação infantil pode ser trabalhada por meio de diversas atividades como danças, jogos, brincadeiras, relaxamento, dentre outras, proporcionando uma relação entre a criança e a música, oportunizando momentos criativos, onde a esta possa perceber que a música não é somente uma combinação de sons.

Diante disso, é admissível assegurar que a música pode ser uma excelente ferramenta pedagógica, para que, os professores, sejam capazes de aperfeiçoar sua prática pedagógica, recomendada pelo sistema escolar, buscando questões mais atrativas, divertidas e, conseqüentemente, mais alegres para os educandos.

Assim, compreendendo a importância que a música tem como linguagem, pode-se observar como está ferramenta pedagógica, pode auxiliar na concepção dos educandos e na melhoria que ela mesma é capaz de possibilitar no espaço escolar.

Dessa forma, a música é um componente que contribui para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser, sendo este conteúdo obrigatório na

Educação Básica, de acordo com a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008). Assim sendo, é imprescindível ter novos estudos que abordem a temática e promovam discussões que despertem novas estratégias de ensino e aprendizagem contribuindo na prática pedagógica de professores do ensino infantil.

2. UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA AO LONGO DOS SÉCULOS

A palavra infância é originada do latim, formada pelo prefixo “*in*” (negação) e do radical “*fans*” (falante). Portanto, o termo infância significa não-falante, aquele que não fala. Ou seja, o significado caracterizava muito bem a realidade da criança que viveram naquela época, sem vez ou voz (GOMES, 2015). Há muitos anos atrás a criança era representada como adulto em miniatura, não tendo tratamento diferenciado, não existindo nessa época, o chamado sentimento de infância, surgindo apenas no século XVIII. A partir daí a criança passa a ser percebida na sua singularidade e a ser tratada com distinções (ARIES, 1981).

No século XVIII a criança passou a ser percebida pelos pais, os quais começaram a preocupar-se com a educação da criança e possibilitar a elas seu próprio mundo (ARIES, 1981). Assim, a criança começou a ser vista como indivíduo social, implantada dentro da sociedade, onde a família começou a demonstrar preocupação e interesse à saúde e educação.

Com o passar do tempo, inúmeras leis foram criadas para proteger as crianças e os adolescentes, sendo difícil imaginar um ambiente onde a criança não era valorizada, chegando a morrer por falta de cuidados básicos de higiene. Mas, por estranho ou assombroso que pareça essa era uma realidade que fazia parte da sociedade em determinados contexto histórico (CALDEIRA, 2018).

Criança e infância, apesar de serem duas palavras importantes que quando mencionada na atualidade, são associadas de forma imediata, mas não foi sempre desta maneira, de acordo com Ghiraldelli Jr (2015, p.17)

Criança sempre existiu, mas infância não. O mundo pré-moderno não tem uma noção de infância. Isto é: o mundo pré-moderno não mostra um vestuário próprio para as crianças e não apresenta uma literatura infantil, ao menos não no sentido atual, isto é, uma literatura para o entretenimento das crianças *enquanto* crianças. Também não possui um lugar próprio para as crianças viverem, se educarem etc. Um sinal da inexistência da infância antes da modernidade é que, não raro, nas obras de arte, não se encontram crianças *como* crianças, mas sim gravuras de adultos em miniatura.

Dentro dessa mesma perspectiva foi observado que em séculos passados não existia sentimento de infância, nesse período as pessoas adultas, tratavam as crianças com descaso, fato que levava a altos índices de mortalidade infantil. As condições de higiene eram precárias, o que tornava a morte de bebês nos seus primeiros dias de vida algo muito frequente, o que leva a acreditar que esse fator era determinante para que os adultos fizessem pouco caso das crianças por isso não deviam apegar-se. Nesse período os pais tinham o poder de vida e morte dos seus filhos, principalmente se fosse acometido de alguma deficiência física. A criança ao nascer era, a todo o momento, colocada à prova em rituais que julgavam necessários para testar força, resistência e crença e aí estarem preparadas para viver a vida (CALDEIRA, 2018).

Já na era medieval, séculos V ao XV, teve em vista a insensibilidade e indiferença por parte dos adultos em relação à criança, pois se julgava desperdício de tempo e esforço qualquer atenção destinada aos menores de dois anos, pois eram vistos como animais fragilizados que poderiam morrer a qualquer momento. De acordo com Heywood (2004, p.87) “pobre animal suspirante que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade”.

Mesmo as que conseguiam ultrapassar essa faixa etária não possuíam uma identidade própria, vivendo à sombra dos adultos tanto no modo de vestir, quanto em outros aspectos, o que possibilitava uma mudança nessa realidade era quando

as mesmas podiam realizar atividades da vida adulta, desta maneira passavam a possuir sua própria identidade. Não tendo uma função social, antes de chegar o período de adentrarem no mundo adulto através de desenvolvimento de alguma espécie de trabalho muitas delas morriam (BULHÕES, 2018).

Um dos fatores determinantes para que as crianças iniciassem sua vida na labuta era a pobreza extrema de muitas famílias o que as obrigavam na mais tenra idade a trabalharem, sem diferenciá-las dos adultos. Já nas famílias nobres, estas se dedicavam a educar os seus filhos para que viessem a substituí-los em suas atividades nobres, seriam os responsáveis pela perpetuação de seus negócios, seriam os herdeiros dos bens e teriam que estar aptos a manterem vivas as tradições burguesas, ou seja, eram preparados para continuarem no topo das classes sociais, de maneira que essa estratificação fosse mantida (BULHÕES, 2018).

Ainda nesse período a arte medieval desconsiderava a existência da infância, representando-a de maneira adulterada em suas reproduções.

Nesse período a visão que se tinha das crianças era de que não tinham nenhuma espécie de conhecimento, eram vistas como uma folha em branco que precisava ser preenchida a partir do conhecimento transmitido pelos adultos, para que estivessem aptas a pertencerem ao mundo dos adultos (BULHÕES, 2018).

A infância começa a ser descoberta a partir do século XVI, a mulher em especial passa a destinar tempo à criança, passando a enxergá-las como uma distração, uma forma de divertimento e garantia de boas risadas. É também nesse mesmo período entre os séculos XV e XVII, que adultos e a sociedade passam a reconhecer que era necessário um tratamento especial com as crianças, para tanto, elas precisavam passar por uma espécie de “quarentena”, como chamou Heywood (2004, p.23), antes de integrá-las ao mundo dos adultos.

O período entre os séculos XVIII ao XX, também conhecido como período contemporâneo há um novo pensamento de criança e infância, mas claramente no século XIX, onde passa a ter consciência pública e a necessidade de inserção da criança no seio da família.

Atualmente a Infância vem sendo discutida por estudiosos com a finalidade de compreendê-la melhor, contribuindo para o surgimento de diversas concepções sobre o tema, visto que tais contribuições reforçam o surgimento de distintas imagens sociais e históricas sobre as crianças.

3. O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) está organizado em três volumes, em que o primeiro, de caráter introdutório, situa e fundamenta as concepções de criança, de educação e de instituição e o perfil do professor; define os objetivos gerais da educação infantil e orienta sobre a organização dos demais volumes. O segundo refere-se ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social. O terceiro, finalmente, trata do âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, em que um dos seis eixos de trabalho é a Linguagem Musical (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c).

O eixo que trabalha a linguagem musical no CMEI apresenta uma introdução, com um texto que destaca a presença da música na educação infantil e outro que salienta, brevemente, a relação da criança com a música nas diferentes etapas do seu desenvolvimento. Seguindo, o CMEI apresenta os objetivos, conteúdos, orientações gerais para o professor, observações, registros, avaliação formativa e, finalmente, sugestões de obras musicais e discografia.

Também tem sido objeto de análise a viabilidade de concretização e a adequação da proposta do CMEI para trabalhar a linguagem musical na educação infantil. Para Beyer (1998, p. 40), por exemplo, a inserção da música no currículo, a partir do CMEI, indica uma “visão bem mais interessante quanto ao papel que a música pode e deve desempenhar na vida de todos os cidadãos”. A autora destaca, no entanto, que é preciso “aprimorar ainda mais a proposta de ensino de música no contexto dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil” (BEYER, 1998, p. 40).

Maffioletti (1998) salienta que, embora a ideia inicial do CMEI tenha sido a de “socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas”, o que vem acontecen-

do é a “formação de professores para “aplicar” os Referenciais e não para construir, a partir dele, uma proposta para sua escola ou região” (MAFFIOLETTI, 1998a, p. 77). A autora enfatiza a importância de se ter acesso aos fundamentos teóricos e às discussões que acontecem na área de música para que os professores possam refletir sobre a proposta.

Em 2008, foi aprovada a Lei 11.769/2008 que “dispõe sobre a obrigatoriedade da música na educação básica” (BRASIL, 2008). Ela ressalta a importância do ensino de música nas escolas, apontando-a como relevante para o desenvolvimento global do ser humano. Esta lei foi um grande progresso no caminho da Educação Musical Brasileira, pois deixa claro que a música é uma das artes que deve constar obrigatoriamente no currículo escolar.

Para que essas propostas possam servir de subsídios para o professor de educação infantil, é necessário que ele tenha condições de compreendê-las. Portanto, parece essencial que o professor passe por processos de formação musical para que seja possível utilizar a música de maneira consciente e crítica, nas suas práticas (SOUZA et al., 2002).

A formação musical, bem como a formação geral das professoras de educação infantil, têm sido um dos temas frequentes das pesquisas realizadas nesse nível de ensino. Para que se possa ter dados mais precisos sobre a formação dos professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, muitos levantamentos têm sido realizados.

Bem se sabe que a formação acadêmica hoje é fundamental principalmente na Educação Infantil. O professor necessita ter formação acadêmica para poder trabalhar na Educação Infantil, principalmente com crianças da primeira infância.

Deste modo, a formação musical pode ser utilizada como uma ferramenta para orientar a prática pedagógica do professor, auxiliando de forma significativa no ensino aprendizagem dos alunos.

4. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, a presente pesquisa está baseada num estudo de caso com abordagem qualitativa, feita a opção por essa abordagem tendo em vista o problema e os objetivos estabelecidos nesta investigação, acreditamos que em termos metodológicos, é o tipo de pesquisa mais adequado na condução da presente.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa está preocupada em responder perguntas particulares, em uma realidade que não pode ser quantificada. Como a autora aponta, este tipo de pesquisa trabalha,

“Com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p.22).

Garnica (1997) acredita que as pesquisas qualitativas são relevantes para a Educação. Considera também que o pesquisador não adquire uma postura neutra em relação à pesquisa, já que escolhe o que do mundo quer investigar, atribui significados, interagindo com o conhecido e se dispondo a comunicá-lo. Afirma ainda que a pesquisa qualitativa está ligada aos fenômenos.

Para a coleta de dados da pesquisa foi utilizada a pesquisa de campo onde foi realizada entrevista com professoras da Educação Infantil do CMEI “Santa Lúcia”. Para tanto, primeiramente foi realizado um encontro presencial com as professoras que participaram da pesquisa, explanando a pesquisa. A escolha da metodologia de pesquisa de campo se deu devido ser possível captar minimamente a percepção das professoras sobre o uso da música como estratégia pedagógica com os alunos do maternal II.

Como instrumento de coleta foi utilizado um questionário aplicado as professoras para avaliação das práticas docentes sobre o uso da música como estratégia pedagógica com os alunos do maternal II. Os resultados foram analisados

com base em observação participante e na pesquisa de campo, fundamentada na análise do discurso das professoras da Educação Infantil para compreender como estas utilizam a música no processo de ensino e aprendizagem na instituição.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A amostra foi composta por 14 professoras da Creche Municipal Santa Lúcia de Presidente Kennedy-ES. Para uma melhor apresentação dos resultados obtidos, optou-se por dividi-los de acordo com o perfil da amostra e as atividades desenvolvidas com a utilização da música.

A análise da formação das professoras indicou que 57% (8) têm formação em pedagogia, 15% (2) em Normal Superior, 7% (1) em Educação Física, 7% (1) em Português/Inglês e 7% (1) magistério na modalidade de Ensino Médio. Dessa forma, somente 7% (1) das professoras entrevistadas não tem graduação.

Bem se sabe que a formação acadêmica hoje é fundamental principalmente na Educação Infantil. O professor necessita ter formação acadêmica para poder trabalhar na Educação Infantil, principalmente com crianças da primeira infância. O censo demográfico de 2020 mostra que nos últimos 10 anos a procura por cursos de licenciatura aumentaram consideravelmente (MEC, 2020). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), 79% dos professores brasileiros que atuam na educação infantil tem ensino superior. No Espírito Santo 97,5% destes professores tem formação acadêmica e no município de Presidente Kennedy 96,1% dos professores possuem ensino superior. Tanto a formação acadêmica do Espírito Santo, quanto a do município de Presidente Kennedy ultrapassam a média do país.

De acordo com as respostas das professoras, a maioria acredita que a música influencia no desenvolvimento das crianças, contribuindo para a construção da vida humana, cooperando de forma criativa e agradável para sua formação, difundindo conhecimentos que as ajudem a aprender e a desenvolverem-se no meio social. A maioria das crianças associa a música ao seu dia a dia, agregando à sua

personalidade tudo o que se passa dentro e fora da sala de aula, sempre procurando interagir com os outros colegas. Para Ghon e Stavracas (2010) a música é uma arte, que existe em todas as culturas como linguagem simbólica, possuindo inúmeras formas de expressão, permite que as crianças expressem suas emoções e sentimentos, contribuindo assim, para a educação global. Torna-se um importante elemento de construção do conhecimento, sendo necessária na formação do aluno.

Percebe-se que a música é uma das diversas formas de comunicação, visto que por meio dela a criança passa a distinguir e identificar as coisas a sua volta, ajudando na concepção de ideias e emoções.

Também foi possível avaliar a opinião das professoras sobre a contribuição da música no processo de ensino e aprendizagem da criança. 93% (13) das professoras responderam que o trabalho com a música torna as aulas mais dinâmicas e prazerosas, contribuindo no ensino aprendizagem dos alunos, enquanto que 7% (1) não acham importante trabalhar com a música nas aulas.

Dessa forma, percebe-se que apenas uma professora não acha importante a utilização da música como estratégia pedagógica em suas aulas.

Tennoroller e Cunha (2012, p. 34) asseguram que música é uma ferramenta que ajuda as crianças a se formarem como um todo. Com ela, as crianças podem entrar no mundo lúdico e no mundo das palavras que ela expressa e cria, e usar a música como meio de valorizar obras musicais para ensino, teatro e concertos, de forma a compreender vários gêneros musicais, estabelecendo assim autonomia, criatividade e geração de novos conhecimentos.

Nessa metodologia, o professor é um agente de extraordinária importância, já que, como mediador, necessita compreender o que ocorreu durante a atividade, de forma a instituir um espaço acolhedor, gerador de trocas de conhecimentos e de constituição de informações e valores.

Para Vilarinho e Ruas (2018), a música pode desempenhar importante influência no desenvolvimento infantil, principalmente na faixa etária de zero a dois anos, pelo fato de ainda não se comunicarem verbalmente, dependem da

atenção, da interpretação e da sensibilidade dos adultos que deles cuidam. Portanto, fica evidente a importância do trabalho com a música no maternal II para o desenvolvimento integral da criança.

As professoras foram questionadas sobre o planejamento e a inserção da música nas aulas, evidenciou-se que 100% das professoras planejam e inserem a música nas atividades. Em consonância com a percepção e prática pedagógica das professoras Souza et al. (2002) ressaltam que a música desempenha um papel muito importante na educação infantil, pois também contribui para o aprimoramento de habilidades criativas, permitindo que as crianças criem e inovem em todas as situações necessárias. Dessa forma, introduzir a música na prática pedagógica é fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Constatou-se que 86% (12) professoras responderam que utilizam tanto para trabalhar noções básicas como partes do corpo, cores, como para trabalhar a lateralidade, movimentos e entretenimento. 14% (2) das docentes responderam que utilizam a música na entrada das aulas, na saída para o lanche, buscando desenvolver a oralidade das crianças. Para Batista (2019) a música está presente em vários momentos na sala de aula como mediadora no processo de ensino aprendizagem em diferentes contextos da Educação Infantil.

O grupo de docentes compreende que as cantigas de roda vão além das brincadeiras, e de “tranquilizar as crianças em momentos mais agitados”, e podem ser utilizados como ferramentas para o desenvolvimento da oralidade, controle motor, lateralidade e ser incluídas nas atividades do dia a dia podem proporcionar aprendizagem de conteúdo. Quando os educadores veem a música como fonte de ensino e aprendizagem, os comportamentos mais comuns do cotidiano se transformam em experiências que podem estimular o desenvolvimento das crianças (GHON; STAVRACAS, 2010).

De acordo com os dados obtidos poucos docentes conhecem o referencial Curricular da Educação Infantil e este prevê os seguintes objetivos para serem trabalhados com as crianças de zero a 3 anos:

Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;

Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;

Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;

Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos.

Dessa forma, os objetivos para crianças de zero a três anos são “ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (BRASIL, 1998, p. 55).

Foi possível observar através das respostas que 93 % (13) das professoras procuram trabalhar a música de forma articulada com o conteúdo, visto que se faz necessário ter um elo, pois sem essa articulação a música passará ser apenas um passatempo, sem finalidade no processo de ensino aprendizagem, enquanto que apenas 7% (1) professora não articula, pois apenas utiliza a música para saída do lanche e entrada na sala de aula.

A música é uma importante linguagem presente nas práticas que regem as atividades educativas na educação infantil, deve ser coerente com o compromisso educativo adotado.

No que tange a capacitação das docentes para a utilização da música em sua prática pedagógica e se este componente foi trabalhado durante sua formação acadêmica. Foi evidenciado com os dados que 79% (11) das entrevistadas já participaram ou teve em sua formação acadêmica este componente inserido na grade curricular, no entanto afirmaram não haver uma formação específica para a música, enquanto que 21% (3) não tiveram este componente na formação acadêmica e não realizaram nenhum curso de formação continuada.

Por último, as professoras foram indagadas se a escola oferece estrutura e recurso para o trabalho com a música em sala de aula. Todas responderam que sim, a escola apresenta recursos como TV com entrada para pendrive e assim trabalhar os conteúdos pertinentes, além de possuir instrumentos musicais para compor uma bandinha, e estes são de fácil manuseio para os alunos.

Sabe-se que a musicalização infantil é um poderoso instrumento que desenvolve, na criança, além da sensibilidade à música, qualidades preciosas como: a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, a destreza do raciocínio, a disciplina pessoal, o equilíbrio emocionais e inúmeros outros atributos que colaboram na formação do indivíduo.

O estudo foi importante, pois por meio da entrevista foi possível obter dados para descrever o perfil dos professores e amostra das atividades desenvolvidas com a utilização da música pelos professores do município de Presidente Kennedy-ES. Além dessas características, outro importante dado coletado por meio da entrevista foi a da experiência profissional dos professores em relação a musicalização dando ênfase a necessidade de formação continuada para esses profissionais. Quando se pensa em uma política nacional de formação continuada dois aspectos precisam ser levados em consideração: professores que estão na fase de inserção na carreira, ou seja, considerados professores iniciantes e aqueles que já possuem uma experiência profissional (SOUZA et al., 2002).

Isso é relevante pelo fato que as orientações precisam atender ambas as demandas específicas de cada fase da carreira.

Assim, este estudo apresentou dados sobre a formação continuada para os profissionais em relação a musicalização. Bem se sabe que a formação acadêmica hoje é fundamental principalmente na Educação Infantil. Os dados da pesquisa podem ser úteis para elaborar capacitação profissional. O professor necessita ter formação acadêmica para poder trabalhar com música na Educa-

ção Infantil, principalmente com crianças da primeira infância com cursos que atendam este grupo específico, da Educação Infantil contribuindo assim para o desenvolvimento da educação em Presidente Kennedy-ES.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada trouxe uma inquietação acerca a utilização da música como motivação no ensino aprendizagem na Educação Infantil, observou-se que ela tornou-se uma forma criativa de comunicação, uma linguagem universal, podendo ser explicada e compreendida de diversas formas.

Foi observado também que ela contribui para a vida humana e se relaciona com as atividades realizadas quase todos os dias. No ensino infantil, a música auxilia os alunos a aprenderem a se desenvolver, ganhando assim um espaço próprio, e passando a ser vistas pela sociedade sob diferentes perspectivas

De acordo com as professoras participantes da pesquisa, a música é percebida como algo que promove o diálogo entre ambos, e para que isso aconteça se faz necessário que o professor procure diversos meios que transmita o conhecimento de forma criativa.

Por meio das entrevistas ficou evidenciado que, a música promove um acesso mais acelerado nas áreas do conhecimento e desenvolvimento (cognitivo, emocional, psicomotor, etc.) contribuindo de forma significativa no desenvolvimento integral da criança. Assim, compreende-se que a música auxilia no desenvolvimento das crianças.

Quando empregada à música como estratégia pedagógica pelos professores, as crianças evoluem com maior facilidade na fala, favorece a afinidade com os demais colegas da turma, sendo capaz de ser considerada como uma ferramenta facilitadora no processo de construção da vida social da criança.

As professoras avaliadas empregam a música para promover e desenvolver o conhecimento dos alunos. Foi evidenciado que este grupo de professoras utiliza este recurso nas atividades em sala de aula, nas brincadeiras orientadas, nas oca-

siões de socialização com os demais colegas da turma. Os instrumentos e recursos utilizados pelos docentes foram televisão, *pendrive* contendo as músicas, bem como, os instrumentos musicais da bandinha da escola.

Assim, as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento intelectual da criança, sendo por isso, imprescindível à prática educacional. A música na educação está atrelada com o brincar, a existência com ela, desenvolvendo na criança expressões de gestos e movimentos, por meio do cantar, com a dança, passando a ter uma apreciação maior pela música.

Dessa forma, quando o professor utiliza músicas curtas e as brincadeiras cantadas como estratégias pedagógicas tornam o ensino mais prazeroso. Mesmo que os professores, não tenham uma formação específica na música, e apresentem alguma dificuldade em trabalhar com a música nas aulas, compete a cada um procurar novas práticas pedagógicas que tragam a música como estratégia de ensino.

Deste modo, verifica-se que os objetivos propostos dessa pesquisa foram alcançados ao perceber a importância da utilização da música como estratégia pedagógica para as professoras entrevistadas e como esta colabora no ensino no desenvolvimento integral da criança, pois desenvolve a imaginação, criatividade, psicomotricidade, lateralidade e socialização com seus pares.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.

BATISTA, Deuzely Fernandes. **Música na educação infantil: práticas docentes em uma instituição pública de ensino em Arraias-TO**. Disponível em <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1378>. Acesso em 10 mar. 2021.

BEYER, Esther. **O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil**. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, 2001, Santa Maria. Anais. Santa Maria: 2001. p. 45-52.

BULHÕES, PC, & CONDESSA, I. **A CRIANÇA E O SEU DESENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES LÚDICAS E FÍSICO-MOTORAS UMA REFLEXÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE TEMPOS LIVRES.** REVISTA DE PSICOLOGIA, N°2, 2019. ISSN: 0214-9877. PP: 23-32.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: 1998. v.1.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

CALDEIRA, Laura Bianca. **O conceito de infância no decorrer da história.** Disponível em <https://docplayer.com.br/19241055-O-conceito-de-infancia-no-decorrer-da-historia.html>. Acesso 10 mar. 2021.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde e educação, v.1, n.1, p.109-122, ago.1997.**

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira.** [s.l.]: Cortez, 2015.

GOMES, Debora. **História da Criança:** Breves considerações sobre concepções e escolarização da infância. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19895_10342.pdf. Acesso em go. 2021.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. **O papel da música na Educação Infantil.** ECCOS Revista Científica, vol. 12, n. 2; São Paulo, 2010.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda. **Práticas musicais na escola infantil.** In CRAYDY, Carmen et. Al. Educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, Jusamara. et al. **O que faz a música na escola?** Série Estudos 6. Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. **MÚSICA E EDUCAÇÃO: a música no processo de ensino/aprendizagem**. Revista Eventos Pedagógicos, v.3, n.3, p. 33 - 43, ago. – dez. 2012.

VILARINHO, Fabiana de Freitas Angulo; RUAS, José Jarbas. **Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos**. Opus, v. 25, n. 3, p. 357-382, set./dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019c2516>

AS TICs X JOGOS MATEMÁTICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Manoela Paz da Costa
Nilda da Silva Pereira

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), por meio dos jogos matemáticos, ainda nos primeiros anos, podem ser usadas de diversas maneiras e propósitos diferentes. No final, a criança aprenderá sobre e com as próprias TICs. Por exemplo, elas aprenderão sobre TICs enquanto investigam o que podem fazer, como funcionam e para que podem ser usadas. Por outro lado, elas aprenderão quando usar esses recursos como ferramenta para um propósito.

O conhecimento em tecnologia relaciona-se com habilidades, conhecimento proposicional, ou seja, necessário para a realização de ações tecnológicas (NORSTRÖM, 2014). Aprender com tecnologias, para crianças, é muito semelhante a como elas aprenderiam com outras mídias. Observar, ouvir, explorar, fazer perguntas, experimentar e fazer coisas que estimulem seus sentidos são a forma como as crianças se envolvem efetivamente com seu ambiente. As TICs podem ajudá-las a desenvolver muitos desses aspectos de seu aprendizado.

As ações tecnológicas são resumidas como sendo “[...] *produzir —projetar, inventar e construir/fabricar—, manter e solucionar problemas, usar e selecionar tecnologia*” (MITCHHAM 1994, p. 209; STANDARDS FOR TECHNOLOGICAL... 2000, p. 210 apud TURJA; ENDEPOHLS-ULPE; CHATONEY, 2009, p. 358, tradução nossa, grifo das autoras). Porquanto, as instituições escolares de educação infantil devem se esforçar para estimular que cada criança desenvolva sua capacidade de construir e criar usando diferentes técnicas, materiais e ferra-

mentas, relacionadas principalmente às habilidades e ao conhecimento, buscando explorar como funciona a tecnologia simples.

Além disso, no que diz respeito ao conhecimento em tecnologia, ao avançar para a escola obrigatória, espera-se que as crianças desenvolvam sua capacidade de analisar soluções tecnológicas baseadas em sua adequação e função, identificar problemas e necessidades que possam ser resolvidos com o uso da tecnologia, além de elaborar propostas de solução.

A tecnologia, como área de conteúdo, tem natureza prática e inclui elementos, como construção e fabricação, cuja história sempre foi incluída na prática da educação infantil. Isso poderia, portanto, beneficiar o ajuste para a pedagogia mais orientada para o tema, na qual o currículo articula que as crianças devem ser incentivadas a explorar e investigar a tecnologia de diferentes formas. No entanto, pesquisas apontam alguns desafios nesse sentido.

Estudos mostram que priorizar e ensinar conteúdos específicos para os assuntos parece ser difícil para docentes pré-escolares, e escrutínios descobriram que o ensino de tecnologia é escasso (SUNDBERG et al., 2016).

Com a pandemia da covid-19, as crianças foram inseridas no “mundo tecnológico” devido ao isolamento social e principalmente pela ociosidade que esse período pandêmico trouxe. A escola se tornou um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão. Sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aquelas e aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) e todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: docentes, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral (ARRUDA, 2020). Sendo assim, a tecnologia permitiu que as crianças experimentassem os recursos tecnológicos através de celulares, tablets e computadores para “ocupar” o tempo que a pandemia acarretou, sendo um desafio a ser estudado, principalmente no que concerne ao currículo das escolas.

Esses desafios estão presentes em qualquer país onde a educação esteja transitando da tradição pedagógica social para a inclusão de mais aprendizagem de temas. A questão, em relação ao currículo é, portanto, se as/os professoras/es da educação infantil conseguem ampliar o ensino para incluir atividades em que as crianças possam investigar, discutir e refletir sobre tecnologia. Diante disso, é interessante e importante investigar como docentes da educação infantil cumprem a tarefa de ensinar tecnologia às crianças, focando no conhecimento em tecnologia por meio de jogos matemáticos.

2. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A tecnologia desempenha papel crucial no cotidiano das crianças e das/os adultas/os. Há inúmeros estudos mostrando que o uso da tecnologia digital, de diferentes grupos de usuárias/os, está aumentando a cada dia. No entanto, estudos também mostram que existem diferentes percepções sobre as vantagens e as desvantagens do uso de tecnologia digital com crianças, especialmente durante suas primeiras idades de desenvolvimento.

A TIC pode ser definida como "*qualquer coisa que nos permita obter informações, comunicar uns com os outros, ou ter um efeito sobre o meio ambiente usando equipamentos eletrônicos ou digitais*" (SIRAJ-BLATCHFORD & SIRAJ-BLATCHFORD, 2003, p. 4 apud BOLSTAD, 2004, p. 1, tradução nossa).

Historicamente, teóricos e pesquisadores debateram se crianças pequenas devem usar a tecnologia na escola (NORSTRÖM, 2014). Vários autores têm expressado a opinião de que o uso de computador/TIC não é apropriado para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional de crianças pequenas. No entanto, não há evidências claras para apoiar tal alegação, e essa visão tem sido cada vez mais substituída pela visão de que, quando usada adequadamente, as TICs podem ser ferramenta útil para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças pequenas (BOLSTAD, 2004). São diversas atitudes apresentadas de

diferentes partes interessadas ao discutir os primeiros anos de desenvolvimento infantil e o uso da tecnologia digital.

Hoje é comum observar crianças assistindo a vídeos, jogando em tablets, celular ou explorando na internet. Com esses desenvolvimentos dinâmicos, é preciso estabelecer uma melhor compreensão do processo de engajamento das TICs nas atividades cotidianas de brincadeiras e aprendizagem das crianças na educação infantil. Pesquisas apontaram o extraordinário potencial das TICs para melhorar a aprendizagem e outros processos de desenvolvimento das crianças (KALAS, 2013).

Segundo Kalas (2013), estudos têm demonstrado que as tecnologias digitais podem proporcionar às crianças novas oportunidades de se envolver em brincadeiras, aprendizados, comunicação, exploração e desenvolvimento atraentes e relevantes. Ferramentas digitais devidamente integradas podem capacitar crianças mais jovens fornecendo-lhes uma voz, especialmente com capacidades limitadas de alfabetização, em sua pouca idade.

Tecnologias digitais, como brinquedos digitais, que são devidamente integrados na aprendizagem, podem capacitar as crianças, concedendo-lhes uma voz que nunca tiveram antes. Nesse contexto, Hayes e Whitebread (2006) examinaram um desenvolvimento holístico da aprendizagem de crianças pequenas e identificaram sete maneiras diferentes pelas quais a aprendizagem poderia ser aprimorada integrando TIC, ou seja, TIC e alfabetização; TIC e compreensão matemática; TIC e ciência; criatividade, resolução de problemas e uso lúdico da tecnologia; alfabetização visual e pintura; educação midiática (animação digital); e aprender música.

Resultados de entrevistas com professores e pais, mães/responsáveis, no estudo de Ihmeideh e Alkhalwaldeh (2017) indicaram clara perpetuação do papel da tecnologia e das mídias digitais nos aspectos intelectuais, religiosos e morais, devido às contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Olowe e Kutelu (2014), a maioria das preocupações se enquadra em uma das quatro categorias: efeitos físicos nocivos; aprendizagem das crianças, desenvolvimento cognitivo, social e emocional; exposição a conteúdos

nocivos; e novas tecnologias deslocando outras atividades importantes de aprendizagem e brincadeira. No entanto, hoje em dia, é quase impossível se deparar com uma instituição de ensino sem a presença de TIC.

Na educação infantil, o termo TIC poderia incluir câmeras digitais de computadores, câmeras de vídeos digitais, softwares, ferramentas de criatividade e comunicação, internet, telefones, telefones celulares, gravadores de fita, histórias interativas, jogos de computador, brinquedos programáveis, tecnologias de videoconferência, televisão de circuito fechado, projetores de dados, microfones, fones de ouvido quadros eletrônicos e muito mais (OLOWE; KUTELU, 2014).

A visão das/os professoras/es em serviço na educação infantil é essencial para a integração das TICs nesse ambiente. Estudos têm mostrado que visões positivas são cruciais para influenciar decisões de usar as TICs em ensinamentos (SIME; PRIESTLEY, 2005).

Suas visões e intenções preveem a integração (ou falta dela) das TICs em sala de aula, enquanto a integração bem-sucedida dependerá de outros fatores, como habilidades e treinamentos adequados (SIME; PRIESTLEY, 2005). Inan e Lowther (2010) examinaram os efeitos das características individuais de docentes e percepções de fatores contextuais que influenciam a integração das TICs nas salas de aula. Uma das variáveis independentes incluídas no estudo foi a crença docente sobre a tecnologia, que foi definida como a percepção sobre a influência da tecnologia nas práticas de ensino e aprendizagem. As pesquisas mostraram que a proficiência em informática das/os professoras/es, o apoio geral, o suporte técnico e a disponibilidade computacional têm influência significativa nas crenças das/os docentes sobre a tecnologia.

2.1. O desafio docente diante da inclusão de tecnologias digitais como novas práticas pedagógicas

O/a professor/a é o/a mediador/a entre a/o estudante e a construção do conhecimento, afirmam Oliveira e Silva (2021), logo, exerce um papel de facilitador no decorrer desse processo. Ela e ele enfatizam que o docente deve percorrer

constantemente por caminhos lúdicos na aprendizagem de matemática, a fim de contribuir para o aprendizado da/o educanda/o. Assim sendo, estabelecemos diálogo entre duas professoras da educação infantil sobre o uso de tecnologias digitais com seus/suas discentes. As docentes tiveram a oportunidade de expressar suas características pessoais, como pontos de vista em relação a diversos tópicos relevantes para este estudo e suas experiências quanto ao uso dos recursos tecnológicos como forma de acréscimo na aprendizagem para suas e seus estudantes.

De acordo com Wagner (2008), uma série de habilidades vitais para o sucesso no mundo de hoje deve incluir pensamento crítico, resolução de problemas, adaptabilidade, iniciativa, empreendedorismo, comunicação eficaz, análise de informações, curiosidade e imaginação. Na educação infantil não poderia ser diferente, porque é a fase inicial da construção do senso crítico da criança.

Diante dos relatos apresentados pelas professoras selecionadas (atuantes no magistério há mais de dez anos, com experiência na educação infantil, assim como conhecimento de tecnologias digitais) que colaboraram para a nossa pesquisa, identificamos que já trabalharam com recursos tecnológicos (notebooks) em suas salas de aula, sendo suas/seus educandas/os assíduas/os quanto à utilização de tecnologias.

Oliveira e Silva (2021) defendem que na fase da educação infantil muitas peculiaridades precisam ser consideradas. As habilidades cognitivas das crianças, assim como suas faixas etárias, devem ser levadas em conta. O lúdico é essencial nesse período escolar, visto que se torna um elemento inerente no decorrer do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os jogos e as práticas são fundamentais para que a cooperação, a afetividade, o prazer, a imaginação, a criatividade e o autoconhecimento desenvolvam nas relações com o outro e consigo mesmo. Com o desfecho da pesquisa, foi possível perceber o esforço dessas docentes no que concerne ao resgate de estudantes para um maior envolvimento e motivação nas aulas. Na verdade, elas estão sempre em busca de novas estratégias para despertar o interesse delas e deles a fim de ter sucesso na conclusão de suas tarefas escolares, embora compreendam que não exista uma maneira exclusiva de incentivá-las/os; pelo contrário, faz-se necessário buscar constantemente a fonte ideal para motivação.

De Vries (2009) diz que a educação tecnológica é uma área de aprendizagem que lida com as maneiras como as pessoas desenvolvem seu ambiente tecnológico para melhor atender às suas necessidades. Dessa forma, com base na pesquisa empírica realizada, afirmamos que na educação infantil iniciam-se as melhores oportunidades de aprendizado. E, como a tecnologia, além de estar em evidência, está constantemente em mutação. É preciso acompanhar os constantes avanços e inserir gradativamente os recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizado. As razões para a integração das tecnologias digitais incluem a melhoria dos padrões; aumento da relevância vocacional, contribuindo para economias baseadas no conhecimento; experiências de aprendizagem enriquecedoras; transformar a pedagogia para torná-la mais centrada na/o discente, construtivista na natureza, com foco na aprendizagem de ordem superior; e facilitar o aprendizado personalizado.

Uma participante da pesquisa, ao ser indagada quanto à aceitação por parte de seus e suas estudantes para trabalhar com recursos tecnológicos como forma de acréscimo no seu aprendizado, destacou: “*Acredito que os meus alunos aceitariam trabalhar com os jogos matemáticos digitais*”. As tecnologias digitais são mais comumente usadas para melhorar a prática docente do que para transformá-la. “*As tecnologias digitais acrescentariam no aprendizado das crianças porque seria uma forma diferenciada utilizando mecanismos atuais e que possuem várias ferramentas*”. (DOCENTE 1, entrevista em 03/11/2021). A falta de reforma e transformação é atribuída a uma série de influências extrínsecas e intrínsecas na prática docente que podem se tornar barreiras. Influências extrínsecas ocorrem no contexto no qual as tecnologias digitais são introduzidas, como motivação externa, interligada às situações e a fatores externos, conectada ao ambiente. Influências intrínsecas referem-se a desafios pessoais enfrentados pelo/a professor/a individualmente, como uma motivação interna, relacionada à força interior capaz de manter ativa mesmo diante de adversidades.

Em outro momento, uma segunda docente destaca que as/os suas/seus discentes aceitariam trabalhar com os jogos matemáticos digitais propostos para este estudo. “*Meus alunos obedecem aos comandos e os responsáveis são parcialmente participativos*.” Ela ressaltou que os responsáveis em sua maioria receberiam

com entusiasmo os recursos tecnológicos. “Disseram que as tecnologias digitais acrescentariam no aprendizado das crianças porque prendem a atenção por ser interessante” (DOCENTE 2, entrevista em 03/11/2021). A integração das tecnologias digitais na escolaridade é posicionada como um mecanismo de reforma educacional via transformação da prática docente e para a realização da aprendizagem digital. Esses recursos tecnológicos estão propostos como ferramentas de mediação para facilitar mudança nas escolas, melhorando padrões e facilitando a aprendizagem personalizada.

Apesar de serem objetos de considerável atenção e pesquisa, as evidências de reforma ou transformação da educação através da integração de tecnologias digitais são limitadas, e o indício de resultados educacionais comprovados por meio da aprendizagem digital é variável. Com a investigação por intermédio das entrevistas concedidas, buscamos explorar os fatores contributivos. Abordamos o contexto de integração da tecnologia digital e os desafios associados às influências extrínsecas e intrínsecas na prática docente. A integração de tecnologias digitais na educação e a ativação da aprendizagem digital devem ocorrer dentro e por meio da prática docente em contexto educacional específico.

2.2. A visão da direção escolar sobre inserção das tecnologias digitais

De acordo com a Agência Nacional de Educação da Suécia (Skolverket) (SUÉCIA, 2019), a educação infantil é baseada em uma abordagem holística, com o cuidado, a socialização e a aprendizagem no centro dos programas. A Skolverket relata que a curiosidade e a iniciativa devem ser encorajadas e desenvolvidas. As crianças devem ter oportunidades de se envolver e desenvolver valores de herança cultural, tradições, linguagem e conhecimento, para ser reflexivas.

Para afirmar as reflexões acima mencionadas, a diretora escolar responsável pela instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa (gestora há menos de cinco anos à frente da escola), pontuou o seu “pensar” no que concerne à abor-

dagem holística da educação, paralela à inserção das tecnologias para avanços no desenvolvimento das crianças da educação infantil.

Quando indagada sobre a aceitação em relação ao uso das tecnologias digitais por meio de jogos matemáticos pelas crianças, ela destacou: *“Sim, com o avanço tecnológico crescente, têm se tornado permanentes na vida das novas gerações, levando-as ao desenvolvimento de novas habilidades”*.

A forma pela qual as/os professoras/es se apropriam do currículo é fundamental para a discussão de seu lugar no sistema educacional. Mas a questão retrocede. A necessidade de formuladores de políticas e educadores que precisam adaptar currículos educacionais às mudanças nos mercados de trabalho é uma preocupação mundial. Por exemplo, a importância das habilidades técnica e profissional, bem como as genéricas de tecnologia digital necessárias para entender, usar e adotar tecnologias.

Paralelamente, a capacidade de aprendizagem da vida para se adaptar às mudanças tecnológicas e à criatividade, habilidades de comunicação, pensamento crítico e lógico, trabalho em equipe e empreendedorismo digital são apontados como tecnologia digital complementar, categorizadas como futuras aptidões de trabalho. Dessa forma, o que queremos dizer quando nos referimos a competências tecnológicas é que, tradicionalmente, o currículo docente oferece um caminho que o/a professor/a deve seguir (independentemente do tema ou disciplina em questão) para alcançar metas predefinidas.

A gestora evidenciou que poucas famílias teriam condições de ajudar de imediato as crianças com os jogos matemáticos digitais por intermédio de tablets, celulares ou computadores. Ela acredita que somente com o tempo a população (famílias) estará mais preparada para ter o recurso necessário. Apesar da variedade existente de subculturas computacionais (por exemplo, jogos de vídeo na web, atividades de YouTube e redes sociais), a visão de uma cultura computacional aceitável na escola ainda não foi estabelecida, pelo menos do ponto de vista educacional progressivo. Mas todos nós sabemos muitos exemplos (embora

fragmentados em suas comunidades escolares) em que crianças com professoras/es dedicadas/os e aplicações de tecnologia digital intelectualmente estimulantes estão criando peças para uma nova realidade educacional.

À vista disso, Santos, Costa e Martins (2015) afirmam que muitos jogos são respaldados nos pressupostos construtivistas de Piaget. Por intervenção dos jogos, as crianças constroem suas funções de habilidades cognitivas e coordenação motora. A inserção da tecnologia, se bem trabalhada, pode contribuir de forma significativa para a construção dessas aptidões. Principalmente após o período pandêmico que interrompeu o ensino tradicional, obrigando que as/os educandas/os se aderissem à tecnologia como suporte para a continuidade do aprendizado por meio das aulas *online*.

A diretora ainda destacou que a covid-19 provocou um grande ensinamento para as/os educadoras/es, educandas/os, pais, mães/responsáveis, tais como aulas *online* e atividades lúdicas. E ressalta que,

para as escolas aderirem às tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem mediante o meio comunitário, seriam necessários alguns ajustes que venham a contribuir para o ensino com tecnologia, como mais computadores disponíveis para os alunos terem acesso mais frequente, o que acredita-se que seria um grande desenvolvimento para as crianças da educação infantil, pois iria contribuir para uma educação que não só desenvolveria a tecnologia, mas também a coordenação motora, criatividade, oralidade e também a desenvoltura com a tecnologia (DIRETORA, entrevista em 03/11/2021).

Stables (2017) destaca a importância do processo interativo e não linear, como um conjunto de etapas predefinidas, sendo necessário incentivar as crianças a refletir e a desenvolver sua própria ideia de *design* durante todo o processo.

O discurso por meio do qual as escolas propõem às/aos docentes (e frequentemente lhes impõem) estilos e formas que deveriam ser os mais eficientes para fins curriculares oferece uma lógica para fazer sentido, justificar, legitimar e

explicar as práticas das/os professoras/es em relação às/aos discentes e pais, mães/responsáveis. Esse é o campo de reprodução do conhecimento em que, de fato, o saber é recontextualizado como parte do plano pedagógico. O currículo é o referencial desse plano pedagógico. As/os professoras/es atuam no campo da reprodução do conhecimento – os contextos secundários como o chamam. Logo, essa abordagem mostra a complexidade das práticas escolares e das tarefas dos educadores. Legitima a alegação de que o currículo é um recurso estruturante, muitas vezes utilizado pelas/os educadoras/es como artefato. O currículo deve ser visto no âmbito do mundo social no qual é construído e usado.

2.3. Percepções dos responsáveis acerca da implantação das tecnologias digitais

Com a realização da pesquisa, identificamos que as/os responsáveis, quando indagadas/os se as crianças da educação infantil aceitariam trabalhar com recursos tecnológicos em sala de aula, acreditam que sim, pois a criança está inserida no meio tecnológico, gosta de tablets, computadores. Usando-os voltados à educação, tendem a dar certo. Outros acham interessante, visto que a tecnologia já é presença comum no cotidiano, então, sendo realizada de maneira adequada, as crianças aceitariam, pois tem seus benefícios. Ressaltam que, atualmente, praticamente todas as crianças se deparam e convivem com a tecnologia, porque faz parte do seu dia a dia e são essenciais para a aprendizagem (RESPONSÁVEIS, entrevista em 03/11/2021).

Uma das lições de longo prazo do fechamento de escolas devido à pandemia global de covid-19 é que a tecnologia e o envolvimento dos pais, mães/responsáveis são as melhores alavancas para acessar a educação, de modo a preencher a lacuna de desempenho entre crianças socialmente desfavorecidas e seus pares. No entanto, usar a tecnologia não é tão simples quanto levar o equipamento para a escola, para a casa e iniciar seu uso. Esses são apenas os primeiros passos para uma conquista mais complexa e ambiciosa de usar a tecnologia como catalisador para uma mudança em direção a novos modelos de aprendizagem em ambientes remotos e híbridos.

A maioria dos responsáveis acha interessante inserir as tecnologias para estudantes da educação infantil em sala de aula. Através das explorações educacionais por meio de jogos, brincadeiras, aulas de informática, números digitais e alfabetos, o ensino-aprendizado flui de forma mais envolvente. Porquanto, um responsável disse: “*Não, prefiro o processo de aprendizagem tradicional*” (Entrevista em 03/11/2021), o que foi levado em consideração para análise junto à Secretaria Municipal de Educação, como uma sugestão. Estudiosos das percepções de professoras/es e pais, mães/responsáveis sobre o papel da tecnologia e da mídia digital no desenvolvimento infantil, Ihmeideh e Alkhaldeh (2017) relataram, ao entrevistar, pais mães/responsáveis e professoras/es, que existe clara perpetuação do papel da tecnologia e das mídias digitais nos aspectos intelectuais, religiosos e morais devido às contribuições desses recursos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em um dado momento das entrevistas com os responsáveis, a pesquisadora questionou-os sobre o acompanhamento das atividades escolares quando a criança faz uso de recurso tecnológico. Alguns disseram que sempre, em razão de que acham necessário acompanhar, porque toda atividade precisa ser acompanhada, devido à grande evolução da tecnologia. Um responsável, entretanto, disse que “*quase nunca, pois, não consigo acompanhar as coisas com facilidade*”. (RESPONSÁVEL 2, entrevista em 03/11/2021). Outro afirma que, por mais que tente, às vezes surgem algumas dificuldades de acompanhar. Todavia, sabemos que o envolvimento dos pais mães/responsáveis na aprendizagem das crianças é fundamental para o sucesso das/os educandas/os. As crianças cujos pais mães/responsáveis participam de programas de intervenção experimentam crescimento substancial na linguagem e na alfabetização. Apoiam a ideia de que os pais, mães/responsáveis são os melhores parceiros para fechar as lacunas de desempenho. Assim, esses, como parceiros iguais, com voz e presença ativa, apoiam a aprendizagem e não apenas os trabalhos de casa ou o currículo.

A pesquisadora indagou os responsáveis sobre possíveis implicações de inserir a tecnologia digital nas atividades das crianças. Então um dos responsáveis disse: “*Saber utilizar a tecnologia realmente ao seu favor*” (RESPONSÁVEL 3, en-

trevista em 03/11/2021). Outros disseram que a criança ficará mais estimulada, vai aprender de forma variada. É preciso se adequar. A tecnologia avança muito rápido, mas ajuda no aprendizado e no conhecimento. Ainda acrescentaram que o uso de jogos para aprendizados específicos, leituras, é uma forma diferenciada que as crianças teriam para avançar de forma prazerosa e lúdica (RESPONSÁVEIS, entrevista em 03/11/2021).

O envolvimento dos pais, mães/responsáveis acontece muito antes da escola e é um dos elementos do ambiente de aprendizagem em casa. Os lares não são apenas o lugar onde os pais, mães/responsáveis atendem às necessidades básicas, como afeto, segurança e sobrevivência. Elas e eles transmitem conhecimento e capital que as crianças usam diariamente em seu benefício. As casas são transformadas em espaços de aprendizagem visando a educar as/os discentes para um ajuste bem-sucedido aos desafios culturais, físicos, sociais e tecnológicos.

Os pais, mães/responsáveis atuam como orientadoras/es e professoras/es, afetando atitudes e facilitando os resultados da aprendizagem. Se as percepções dos pais, mães/responsáveis favorecem a promoção de aplicativos, hábitos positivos são estabelecidos, enquanto o pensamento crítico promove quais tipos de conteúdo de aplicativo é adequado e vale a pena usar. As percepções e comportamentos em questão, no entanto, não são uniformes. Algumas percepções estão inclinadas para selecionar aplicativos com valores educacionais e de aprendizagem, enquanto algumas outras enfatizam o valor aderido à diversão e ao entretenimento ou a ver essas atividades de visualização de tela como um mecanismo de babá/enfrentamento e um dispositivo para acordar ou acabar com crianças pequenas.

2.4. Implantação das tecnologias digitais com as crianças

Na realização dos questionários com perguntas semiestruturadas a participantes da pesquisa, implantamos as tecnologias digitais com as crianças selecionadas da educação infantil por meio de jogos matemáticos previamente baixados no celular da pesquisadora.

Operações básicas, como abrir aplicativos e rastrear formas, ou deslizar a tela, são eficientemente utilizadas. Esses dispositivos oferecem a vantagem da velocidade, facilidade de aprendizado e flexibilidade. As vantagens de aprendizagem dos dispositivos móveis inteligentes têm sido reconhecidas por muitas/os estudiosas/os e pesquisadoras/es. Comparações com o uso de dispositivos tradicionais mostraram que as novas unidades interativas oferecem oportunidade de aprendizagem mais eficiente. As crianças podem se beneficiar especificamente em áreas como o desenvolvimento de habilidades básicas (leitura, escrita e matemática), melhoria das habilidades cognitivas e emocionais básicas, apoio à colaboração etc.

A pesquisadora apresentou a proposta de estudo às crianças e, seguidamente, de forma individual, pediu para que elas manuseassem o aplicativo para conhecer e depois de forma coletiva. E assim foi feito, elas/eles não tiveram dificuldades e, logo, aprenderam a jogar os jogos propostos, que foram *123 Number* e *Aprendizado de números*. O principal objetivo dos jogos foi desenvolver habilidades matemáticas básicas por meio da contagem, tornando a matemática divertida desde o início, e contribuir para revitalizar a curiosidade natural das crianças, por serem os jogos interativos e divertidos, o que conseqüentemente fez com que elas pudessem descobrir como contar de um a dez e como escrever os números.

Pudemos perceber o entusiasmo das crianças com a metodologia. No primeiro momento, elas e eles ficaram receosos e tímidos. Logo após, foram se soltando e se envolvendo com as atividades sugeridas. Foi prazeroso e divertido ao mesmo tempo. Notamos interesse e evolução no decorrer da pesquisa com o uso das tecnologias interativas no ensino-aprendizado das e dos estudantes da educação infantil.

Kiridis et al. (2004) apontam que a introdução e o uso de tecnologias tendem a apresentar resultados positivos para as crianças na educação infantil, tais como maior concentração e participação no processo educacional, aprimoramento dos resultados de aprendizagem e facilitação da comunicação.

O uso de aplicativos em casa indicou que poderia ser benéfico para todos os membros da família, oferecendo material interativo rico, dotando a consciên-

tização dos pais, mães/responsáveis e promovendo suas habilidades para agilizar efetivamente as experiências de suas/seus filhas/os. Assim, os pais, mães/responsáveis são empenhados pelas escolhas e devem ser cautelosos, evitando aqueles produtos digitais que geralmente não promovem a criatividade. Embora o envolvimento das/os responsáveis na seleção e implementação de aplicativos para crianças pré-escolares seja crucial, elas/eles frequentemente os usam sem avaliar com precisão sua qualidade educacional ou sua utilidade, um atributo altamente dependente de seu processo de desenvolvimento e de *design*. De fato, apesar de sua popularidade, alguns dos produtos não são adequados para crianças. Além disso, não oferecem as perspectivas previstas de criatividade e prazer também.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, pontuamos que as tecnologias digitais podem proporcionar às crianças novas oportunidades de se envolver em brincadeiras, aprendizados, comunicação, exploração e desenvolvimento atraentes e relevantes. Portanto, as ferramentas digitais devidamente integradas ao processo de ensino-aprendizado podem capacitar crianças fornecendo-lhes uma voz, especialmente com capacidades limitadas de alfabetização na fase da educação infantil.

Nesse cenário, independente dos questionamentos, ressalta-se a importância do uso dos aplicativos em ambiente de aprendizagem totalmente interativo e estimulante para crianças que podem estar cansadas do modelo típico de aprendizagem. Quando elas os usam, podem experimentar diversão e alegria ao mesmo tempo em que enfrentam atividades desafiadoras, exploram territórios desconhecidos e são criativas, produzindo novos textos, expressando suas ideias e pensamentos, conectando-os com a vida real.

A pesquisa indicou que pais, mães/responsáveis e docentes buscam recursos que ofereçam brincadeiras, entretenimento e aprendizado; por outro lado, as e os *designers* tentam satisfazer essas necessidades e fornecer ao mercado aplicativos de conteúdo interativos para crianças. Os responsáveis por crianças da

educação infantil, que atuam como "guardiões da mídia", desempenham papel crucial nas interações entre crianças e aplicativos porque decidem sobre a seleção de tecnologia digital, o tipo e a frequência de seu uso. Sua permissão ou consentimento condicional afeta significativamente a atitude e o engajamento da criança dentro do processo de interação subsequente. Reconhece-se, dadas as tecnologias domésticas integradas, que quando os pais, mães/responsáveis fazem escolhas apropriadas e incentivam as crianças a se envolver com aplicativos de alta qualidade, elas e eles poderiam melhorar o desenvolvimento cognitivo das crianças, ser imaginárias/os e aprender através de uma investigação auto-orientada.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v.7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BOLSTAD, R. **The role and potential of ICT in early childhood education:** a review of New Zealand and international literature. Wellington: Ministry of Education: New Zealand Council for Educational Research, Nov. 2004. Disponível em: <<https://www.nzcer.org.nz/system/files/ictinecefinal.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

DE VRIES, M. The developing field of technology education: an introduction. In: JONES, A.; DE VRIES, M. (Ed.). **International handbook of research and development in technology education**. Rotterdam, Netherlands: Sense, 2009. p. 1- 9. (International technology education studies, 5).

HAYES, M.; WHITEBREAD, D. (Ed.). **ICT in the early years**. Maidenhead: Open University, 2006.

IHMEIDEH, F.; ALKHAWALDEH, M. Teachers' and parents' perceptions of the role of technology and digital media in developing child culture in the early years. **Children and Youth Services Review**, Elsevier, v. 77, p. 139-146, June 2017.

INAN, F. A.; LOWTHER, D. L. Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. **Educational Technology Research and Development**, Springer, v. 58, n. 2, p. 137-154, Apr. 2010.

KALAS, I. Integration of ICT in Early Childhood Education. In: REYNOLDS, N.; WEBB, M (Ed.). **World Conference on Computers in Education**, 10th, 2013, Toruń, Poland. Learning while we are connected. Toruń: Universitas Nicolai Copernici, Ifip, PTI, WCCE, 2013. v. 1: Research Papers. 217-225.

KIRIDIS, A. et al. Perceptions and opinions of the students of the Department of Preschool Education of Florina for the introduction of new technologies in kindergarten. **Issues in Education**, 5 (1/3), p. 161-172, 2004. (Text in Greek).

NORSTRÖM, P. How technology teachers understand technological knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, Springer, v. 24, n.1, p. 19-38, Feb. 2014.

OLIVEIRA, R. F. P.; SILVA, J. D. da. Ludicidade e os jogos matemáticos na aprendizagem infantil: estudo de caso. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 33, p. 352-368, fev. 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5080/2503>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

OLWE, P. K.; KUTELU, B. O. Perceived importance of ICT in preparing early childhood education teachers for the new generation children. **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)** v. 3, n. 2, p.119-124, June 2014.

SANTOS, C. C. da S; COSTA, L. F. da; MARTINS, E. A prática educativa lúdica: uma ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil. **Ensaios Pedagógicos**, n. 10, p. 74-89, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n10/ARTIGO6.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SIME, D.; PRIESTLEY, M. Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 21, n. 2, p. 130-142, Apr. 2005.

STABLES, K. Holistic approaches to learning, teaching and assessment in Technology Education: authenticity, challenges, supportive approaches and tools. In: **TENZ-ICTE Conference, 2017**, Christchurch, New Zealand. Technology: an holistic approach to education. Waikato, New Zealand: Technology Environmental Mathematics and Science (TEMS) Education Research Centre University of Waikato, 2017. p. 7-8. Disponível em: <<https://tenz.org.nz/2017-conference/>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SUÉCIA. Skolverket. **Curriculum for the preschool: Lpfö 98**. Stockholm: Skolverket, 2019. Disponível em: <<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SUNDBERG, B. et al. Understanding preschool emergent science in a cultural historical context through Activity Theory. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 24, n. 4, p. 567-580, 2016.

TURJA, L.; ENDEPOHLS-ULPE, M.; CHATONEY, M. A conceptual framework for developing the curriculum and delivery of technology education in early childhood. **International Journal of Technology and Design Education**, Springer, v. 19, n. 4. p. 353-365, 24 Sept. 2009.

WAGNER, T. **The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it**. Revised & Updated edition. New York: Basic Books, 2008.

ATITUDES E HÁBITOS DE LEITURA DOS PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Auxiliadora da Silva Santos

1. INTRODUÇÃO

Segundo Freire (Freire, 1984) “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Quando se fala em leitura, não corresponde ao ato de uma simples decodificação de símbolos, sim, de fato, a interpretação e compreensão do que está lendo”.

Dessa forma, é de suma importância que o leitor tenha conhecimentos prévios, que possam ser inerentes a aplicabilidade no vocabulário e nas regras da língua culta e que se englobem as noções conceituais sobre o texto e a realidade que está inserida.

Seja uma leitura prazerosa, ou seja, que tenha êxito na compreensão do que está sendo lido, que os conhecimentos adquiridos sejam significativos para que saiba interagir na transformação do seu universo. Logo, tem-se que a leitura é um processo interativo.

Aquisição pelo gosto e o hábito da leitura conduz à experiência única e ímpar, ou seja, é capaz de transformar sujeitos passivos em ativos, capacitando-os a criar e a recriar uma realidade que possa lutar contra o poder das lideranças dominante do sistema.

Como interlocutor da leitura escrita e da leitura de mundo surge a figura do professor, esse que tem o papel preponderante na mediação entre os alunos e as bases textuais, sendo uma mola propulsora, no sentido de ser um contato cada vez mais desafiador entre o leitor e a obra lida.

Segundo (Lajolo, 1993) “um professor gosta de ler, precisa ler muito, envolver-se com o que se lê.” É de suma importância que todo professor assume seu papel de leitor, pois o mesmo irá desempenhar o papel de formador de futuros leitores e é imprescindível seu envolvimento com a leitura.

E também tem o papel de persuadir os alunos para a aquisição do hábito de leitura de forma lúdica e prazerosa, ou seja, enfatizando que somente através da leitura e / ou periódicos que as palavras serão de grande relevância no aprendizado dos conteúdos ministrados em sala de aula de acordo com as áreas.

Além do mais, a escola passa a ter como função a formação de leitores, evidenciando que os professores e alunos precisam ler e escrever para que o poder da criticidade os torne agentes transformadores, não somente em sala de aula, mas também em múltiplos espaços de suas vidas sociais.

É da responsabilidade de todas as disciplinas e do universo educacional, como um todo, que a escola deve cumprir o seu papel de fato, na formação de leitores, sendo necessário que o professor seja também um leitor proficiente.

Este estudo parte da premissa que a leitura literária é o fator primordial no desenvolvimento do professor, ou seja, constitui como instrumento preponderante no incremento das práticas pedagógicas e no alto poder de criticidade.

O objetivo geral do estudo é compreender quais atitudes e hábitos de leitura dos principais professores do Ensino Fundamental II anos finais. Os dados tomados para análise são provenientes de uma pesquisa-ação, com aplicação de questionário com cinco perguntas abertas para treze professores de áreas diversificadas, na EMEIEF Boa Vista do Sul- Marataízes/ES.

Para desenvolver a investigação proposta, analisam-se as falas dos professores participantes atuantes na EMEIEF Boa Vista do Sul- Marataízes/ES. A partir dos questionários, as falas foram utilizadas para análise e discussão dos dados.

Mediante este contexto, se faz necessário formular um problema que se resolva a seguinte questão: Como são desenvolvidos atitudes e hábitos de

leitura dos professores do Ensino Fundamental II anos finais da EMEIEF Boa Vista do Sul- Marataízes/ES?

Constituem-se objetivos específicos do estudo, buscar junto aos professores como e quando foram desenvolvidos seus hábitos de leitura; verificar junto aos professores do Ensino Fundamental II anos finais como são desenvolvidas suas práticas de leitura e conhecer o perfil-leitor dos professores no Ensino Fundamental II anos finais.

Silva (2011), Zilberman & Lajolo (1996), Andrade (2007), Freire (2003), Nóvoa (1992) e Laguna (2012), são alguns aportes teóricos que nortearam a presente pesquisa.

Portanto, com este estudo acreditamos na relevância do mesmo, principalmente nos meios educacionais, por construir um novo perfil, para os professores, e também pretende colaborar na qualificação e na formação do professor, como leitor proficiente e na formação de futuros leitores. O presente estudo apresenta os pressupostos teóricos sobre a leitura, metodologia e análises dos resultados na formação leitora dos professores.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LEITURA

O ato de ler é muito mais do que a decodificação dos símbolos, no que tange está apto à leitura. Esse é um dos principais desafios que as escolas enfrentam em seu cotidiano. Essa decodificação transforma-se em algo mais desafiador, que é a formação do aluno em cidadão, isto é, quando tem o domínio da habilidade da leitura como instrumento de democracia e de cidadania, inserindo a participação dos alunos em suas comunidades sociopolíticas.

O letramento é a prática social da leitura e da escrita, pois para que uma pessoa possa inserir-se em um grupo social, ou mesmo no mercado de trabalho, a mesma, deve estar em condições de usar fluentemente a leitura e a escrita em diferentes contextos, em diversos gêneros textuais, e percebendo as suas aplicabilidades, análises, comparações, produções e reproduções.

Além do mais, a decodificação dos signos linguísticos inicia-se na alfabetização, ou seja, período que toda criança começa a compreender a mensagem através da escrita. Enquanto que na pós-alfabetização, fase de continuidade da iniciação da leitura e da escrita, ambas passam a ter funções significativas no cotidiano da criança. A leitura é guiada por diversificados objetivos e intencionalidades.

Outro ponto a ser salientado, é sobre a interpretação. Silva (2011, p. 110) afirma que “a leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto.”

Acredita-se que interpretar é analisar e reproduzir algo que foi aprendido através da decodificação do código escrito, e a partir dos conhecimentos prévios e materializa-se na compreensão da realidade. É a combinação da compreensão com os fatos do contexto. Segundo Silva (2011) “a leitura não pode ser confundida com a decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados” (p:11).

Nesse sentido, é quando a leitura e a escrita são realizadas fluentemente, mas sem a compreensão e sem a recriação de significados, dessa forma, não ocorre a interpretação. Assim, a escola elege o livro didático como único meio para desenvolver a parte interpretativa. Passa a centralizar uma maior valoração e transformar-se como forma de transformar o aluno em sujeito leitor.

Por outro lado, a escola preconiza a formação do sujeito leitor, sendo independente, crítico e criativo. No entanto, o que se observa é o uso da leitura de decodificação dos signos linguísticos, sendo usada para a formação do leitor, ou seja, pensamos que é um fato contraditório, que exclui a real leitura- leitura literária.

Sabe-se que a leitura literária é libertária e ocorre quando o leitor estabelece a partir do texto lido, uma interação intensa de prazer. O imaginário do leitor é destacado, pois através do mesmo, que se recriam outros mundos, ações, pensamentos e emoções. O universo da interação do leitor com o texto é ampliado, a convivência com outros tipos de leitura- passam a exigir estratégias diversificadas, que conduz ao desvelamento da realidade.

Cabe ao professor instigar a imaginação do aluno, para que o mesmo, possa entender e ressignificar o seu papel na sociedade que está inserido. Desenvolver a capacidade leitora de um sujeito é fazer com que seja sujeito de suas ações no mundo que o cerca. De acordo com Lajolo (2006, p. 04),

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, num aspiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela” (LAJOLO, 2006, p. 04).

Portanto, é possível saber o momento que se inicia o ato de ler, mas esse ato deve ir muito mais além dos muros da escola, deve fazer parte da vida do aluno. Sabemos que um sujeito leitor tem a sua formação através da leitura literária com embasamentos teóricos a partir da leitura de decodificação dos signos linguísticos apresentados através de diversificados textos -científicos, filosóficos e informativos, de forma que o sujeito possa transitar por todos esses eixos. Acreditamos que não se pode continuar com o pensamento errôneo sobre a formação do sujeito leitor.

Assim como, a decodificação dos signos linguísticos é ensinada são ensinadas na alfabetização a leitura literária, deveria ser incorporada nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

3. O PROFESSOR - LEITOR

Sabe-se que a leitura literária é uma das vias de inserção no mundo e da satisfação de necessidades do ser humano. No entanto, muitos professores desconhecem ou ignoram a real relevância da leitura e da literatura no cotidiano.

Diversas pesquisas sobre a realidade da leitura no Brasil sinalizam para o perfil de grande parte dos profissionais da educação como não-leitor, pois é algo incontestável, e que todo professor deve ser leitor, dessa forma, a leitura literária, possa contribuir na sua formação e na práxis de seu trabalho em sala de aula.

Salientamos também, a questão de a leitura literária ter pouca ênfase durante a formação escolar na vida do educador. Poucos estudos e pesquisas na área da leitura literária, por parte do professor, nota-se ausência de clareza sobre a qual é realmente é a função da literatura literária e ou em periódicos para que se forme um professor – leitor, consciente e crítico.

Um dos problemas que não pode ser esquecido, é a respeito à figura do professor que não gosta de ler, em virtude de alguns percalços durante a sua formação escolar.

Todo o processo de leitura literária e escrita se faz presente tanto na vida pessoal do sujeito e na vida escolar, ofertando uma amplitude sobre sua visão de mundo e favorecendo sua emancipação intelectual. De acordo com Lajolo (1993), “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (p. 04).

São palavras com enorme expressividade, pois representam o quanto o é transformação de uma sociedade.

Partimos da concepção que a formação do professor-leitor se inicia, na fase da infância e da adolescência, através de inúmeras experiências leitoras e concomitantemente com os seus familiares, desde as narrativas orais, passando pela leitura de revistas, contos de fadas, romances, bíblia, diário íntimo e leitura de clássicos literários.

É na Educação Básica que a leitura literária é primordial, ou seja, tenha um avanço real, a partir de desenvolvimento com trabalhos com gêneros textuais e com o foco na formação de leitores para além da sala de aula.

Podemos afirmar que todo professor, enquanto profissional ou cidadão necessita desenvolver a capacidade leitora para que possa se sentir sujeito do mundo que o cerca. Por isso, é primordial que as práticas de leituras literárias sejam realizadas em todos os segmentos da formação escolar, com práticas de imersão em leituras: antiga, moderna, brasileira, estrangeira, infanto-juvenil, adulta, literária, não literária, enfim, diversidades de leitura possíveis, materializadas em diferentes linguagens.

Ressaltamos que a formação leitora do professor não tem diferença dos demais sujeitos, sendo que ele é antes de tudo é um indivíduo que passa pelos ciclos da vida – infância e a adolescência até chegar a fase adulta e, conseqüentemente a sua graduação, especificamente um professor.

Atualmente, estudos recentes, que envolvam a questão da leitura literária e não-literária, por parte dos estudantes brasileiros, em sua graduação, demonstram precariedade e os incapacitam na expressão oral e escrita em dá sentidos aos textos. O que observamos é uma situação caótica, pois a maioria dos estudantes estão iniciando a graduação vazios de palavras, ou seja, estão ingressando no nível superior como leitores desenvolvidos e com muita imaturidade literária.

Outro ponto a se destacar, no Ensino Superior, é pouco hábito da leitura literária ou informativa que refletirá na escrita e conseqüentemente na fala. Alguns universitários demonstram pouco interesse diante dos textos indicados para análises e discussão em conjunto, só frequentam as aulas sem conhecimentos prévios sobre leitura dos assuntos a serem debatidos.

Em se tratando de cursos no Ensino Superior, com ênfase na graduação de professor, observamos que o mesmo deve ser um leitor. Se o professor não lê, não tem experiência com a leitura, se desconhece algumas teorias literárias que norteiem seu trabalho, não terá subsídios para abordar literatura em suas aulas. Entretanto, o professor é o agente que organiza as práticas educativas em sala de aula e compete a ele o sucesso ou o fracasso de seu trabalho.

Durante a graduação para a formação de professor, a leitura literária que é cobrada, é a leitura acadêmica, isso provoca uma certa angústia, porque outras leituras são extintas.

A leitura literária ou informativa é menos valorizada em detrimento das leituras obrigatórias do curso. Dessa forma, as diversas atividades que permeiam as práticas de leitura são as que contemplam os componentes curriculares. São leituras para discussão em sala de aula, apresentação de trabalhos orais, exemplo

de seminários, leitura para fundamentar escrita de textos. Observamos que ocorre alguns desencontros entre o real significado da leitura literária e consequentemente, para a formação de leitores proficientes.

Reafirmamos que é urgente e necessário que se façam inovações nos currículos dos cursos de graduação, pois os graduandos são leitores constituídos por diferentes histórias e práticas de leituras vivenciadas ao longo da vida. Para tornar um sujeito cada vez mais leitor, é primordial proporcionar-lhe diversidades de oportunidades durante a sua vida.

A leitura literária é um direito de todos, mas alguns graduandos foram afetados nas seguintes questões: a) pelo contexto sociocultural do país em que vivemos; b) pelo processo de formação que foram submetidos, ao longo de sua vida escolar. O cenário sociocultural do nosso país é o principal responsável pelo processo de exclusão do graduando, em específico o professor, das práticas de leitura literária ou informativa.

Torna-se de grande relevância implementar esforços de valorização das práticas reais, para investir em ações e currículos que valorizem a leitura literária como cerne da identidade do professor de tal modo que passe a ser disciplina da formação do professor leitor, com ênfase nos cursos voltados para a docência.

Entendemos que a leitura literária e ou a leitura de periódicos são os embasamentos primordiais na formação do professor. Além do que possibilita uma prática reflexiva, consciente e crítica, pois acarretará reflexos de seus atos para além de sala de aula, ou seja, romperá com o trivial. Devido a tudo isso, é de suma importância que o professor seja um leitor proficiente, independente da área de atuação.

Concordamos que o professor-leitor é aquele que constrói seu histórico de leitor ao longo de sua vida escolar e que prioriza a leitura literária como prática emancipatória e espaço aberto para o campo cognitivo. Consequentemente deverão ser leitores autônomos e para então contribuir para a formação de gerações de leitores críticos.

4. RELEVÂNCIA DOS PARADIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

O sistema escolar sempre teve a sua funcionalidade de acordo com interesses das classes sociais vigente. A idealizada escola pública, democrática, única e gratuita, objetivando à formação de cidadãos, continua sendo utópica para muitos brasileiros.

A escola pública brasileira, desde a sua origem sempre apresentou envolta por uma dupla problemática entre dominantes e dominados: de um lado, a escola da classe dominante, do outro, a escola da classe dominada, que se limita ao ensino elementar, seguido pelos moldes pragmáticos do mercado de trabalho de cada época.

Em tempos atuais, a escola está embasada na filosofia de preservação de cultura autoritária e na divisão da sociedade de acordo com as condições socioeconômicas. Observa-se que desde a implantação do nosso primeiro sistema educacional, a maioria da educação atual ainda está atada aos moldes ideários da época, ou seja, temos uma democracia onde uma minoria privilegiada é que detém o poderio econômico e o saber.

Além do que, a problemática que envolve a educação em nosso país continua e se faz urgência necessidades de mudanças, principalmente no que tange na formação de professores. Grandes investimentos são realizados em bens duráveis ou em curso de capacitação que ofertam conhecimento aos professores, mas sem conduzi-los à consciência crítica.

De acordo com a extrema relevância da questão, atualmente, a leitura literária sinaliza como uma possibilidade de mudanças, além de permear toda e qualquer prática pedagógica, somente através da leitura que se pode romper com a alienação de ideias e lutar por mudanças de uma sociedade mais igualitária.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2028), faz uma citação do livro paradidático e sua importância:

Considerar, ao longo dos anos, a ampliação e o suporte na seleção de fontes balizadas de informação e conhecimento – livros paradidáticos, de referência, repositórios de objetos digitais de aprendizagem, plataformas educacionais, canais educacionais e de vídeos de divulgação científica, etc. (MEC, 2018, p.516)

Além disso, o livro paradidático propício, tanto para o professor, quanto para o aluno, a probabilidade de imersão em um ambiente de leitura literária que está de alguma forma ligado à realidade do leitor, independente da disciplina curricular.

A partir da década de 80, os paradidáticos foram se tornando mais abrangentes nas escolas, mas sendo tradicionalmente, utilizados pelos professores de Língua Portuguesa. Em outras áreas com menor frequência,

Para entender a razão da criação do termo paradidático, Borelli (1996) apresenta o sentido do termo paraliteratura, a partir da interpretação da formação da palavra como “o prefixo para denotar tanto o significado de proximidade – ao longo de – quanto à conotação de acessório, subsidiário, e, também, o sentido de funcionamento desordenado ou anormal”.

O termo paradidático surgiu como adjetivo, qualificando um tipo de publicação que, a partir de 1970, começou a proliferar na produção editorial brasileira direcionada ao uso escolar. Tratava-se, dessa forma, de distinguir esses produtos dos livros didáticos tradicionais, sempre associados a disciplinas, organizados em coleções seriadas e pensados para o uso do cotidiano. A principal diferença consistia no fato de os paradidáticos não prenderem cobrir a matéria de uma série, muito menos, de todo um segmento do ensino. Fixavam-se, antes, em um único tópico de interesse do currículo, tratando de forma mais especializada e /ou aprofundada, sobre assuntos gramaticais. Em consequência, esses livros podiam ser utilizados em diferentes momentos e níveis de ensino.

Os paradidáticos têm sido objeto de grande relevância nas políticas públicas em Educação, tendo motivado muitos estudos e investigações, sob perspectivas tão

distintas quanto o mercado editorial, a transposição didática de conceitos e noções, a flexibilidade de uso, os recursos didáticos, os padrões de textualidade e os modos de ler.

Os livros paradidáticos começaram a ser organizados em coleções seriadas e utilizadas na leitura cotidiana. São livros que não faz abordagem somente de um conteúdo específico de uma determinada série, tem a função de ir mais além, é um auxílio para sala de aula em diferentes séries e/ ou níveis de ensino.

Dessa forma, os livros paradidáticos receberam esse nome por serem adotados de forma paralela aos materiais convencionais já utilizados na escola, não com intuito de substituir, e sim abordar temáticas que, em muitos casos, os livros didáticos não contemplavam.

Além disso, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e orientou a discussão sobre os temas transversais, a produção dos materiais paradidáticos cresceu de forma significativa nas editoras brasileiras salientando nas próprias obras de ideias de Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade.

No entanto, é importante observar que, embora haja variadas temáticas e metodológicas para se trabalhar, em muitos casos, a abordagem do livro paradidático ainda é descontextualizada, deixa de integrar discussões relevantes em sala de aula e é objeto de avaliação desconectado dos questionamentos sociais e preso aos conteúdos gramaticais apresentados na série.

Tais materiais surgiram como forma de oportunizar a prática docente a fim de que seja possível desenvolver não somente a capacidade leitora em sala de aula, mas a compreensão de períodos e contextos históricos. O surgimento dos materiais paradidáticos se consolidou a partir das necessidades de se pensar em literaturas que fossem apropriadas para o ambiente escolar. Nessa vertente, muitas obras são consideradas essenciais para a formação do aluno.

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras pas-

saram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas [...] (LAGUNA, 2001, p.49)

Assim como o ensino da Língua Portuguesa passou por transformações desde a implantação dos moldes educacionais, o ensino de leitura no contexto escolar é também marcado por avanços, ora vistos como uma ruptura com o tradicionalismo, ora analisados sob a perspectiva de ser apenas o primeiro passo de muitos que ainda são necessários.

5. METODOLOGIA

Os sujeitos participantes da pesquisa consistem em 13 professores, de áreas diversificadas que atuam no Ensino Fundamental II anos finais, da EMEIEF Boa Vista do Sul, Maratáizes/ ES. A coleta de dados da presente investigação, foi obtida por meio de questionário e com 05 perguntas abertas.

Acreditamos atender o proposto no primeiro objetivo específico, que consiste em buscar junto aos professores como e quando foram desenvolvidos seus hábitos de leitura. E o segundo objetivo específico, que é verificar junto aos professores do Ensino Fundamental II anos finais como são desenvolvidas suas práticas de leitura; o terceiro objetivo específico, que é conhecer o perfil-leitor dos professores do Ensino Fundamental II anos finais.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No tópico 1 - Experiências com a leitura na infância e na adolescência- Abordaremos sobre as experiências dos professores com a leitura durante essas fases.

Muitos professores afirmaram sobre as suas primeiras experiências com a leitura e observamos que o eixo principal de transmissão estava no contexto familiar. Percebe-se que a leitura lembrada pelos professores como pertencente a sua

infância, é aquela onde os livros eram manuseados. Onde a imaginação tomava conta do real. As respostas apresentaram o seguinte resultado:

Fora do contexto familiar, os transmissores culturais, que sempre estiveram presentes, na vida educacional, foram os seus professores dos anos iniciais, esses que ocuparam um lugar privilegiado no campo da leitura literária, concomitantemente junto a família.

Sendo assim, percebe-se que a leitura literária é vista como algo, que é prazeroso. Tal fato ocorre pela forma como a leitura é apresentada à criança e posteriormente ao adolescente, isto é, há necessidade de se verificar a proposta para o despertar o gosto pela leitura, a mesma deve apresentar uma coerência entre fins e meios e entre discurso e ação.

No tópico 2 - Experiência com a leitura na graduação-

As experiências com a leitura na graduação dos professores que atuam na referida escola, mostram-se alguns professores distantes da leitura, enquanto prazer, pois seu tempo é preenchido pelas necessidades de leituras direcionadas somente as suas respectivas áreas de atuação.

[...] a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido. (LAJOLO, 2006, p. 34).

Acreditamos que é dessa forma que a leitura na graduação acontece, ou seja, surge como pretexto para trabalhar com os conteúdos do currículo e passa ser algo desmotivador. Tal fato ocorre devido a falta de tempo dos professores, pois os mesmos não têm outra fonte de renda para dar conta das suas tarefas dentro da graduação e suprir sua vida financeira.

Outro ponto que salientamos é a leitura literária e /ou em periódicos, quando são impostas ou mesmo obrigatórias. Na graduação, as leituras apresentadas, são as de

cópias xerox de capítulos ou fragmentos deste, que tornam-se de compreensão difícil, que até mesmo, os futuros professores, ficam frustrados e passam a desprezar a leitura e a mesma passa a ser vista como atividade que não se pode dissociar da graduação.

No tópico 3 - O grau de relevância da leitura da leitura de leitura literárias e/ou periódicos no cotidiano do professor-

As relações do ser humano com o mundo estão pautadas por sua percepção e construídas pela linguagem. O ato de ler incide na participação do processo coletivo para a construção dos sentidos, isto é, quando lemos, ou fazemos de um determinado lugar e com uma direção histórica determinada.

Percebemos que para todos os professores a leitura literária e/ ou de periódicos, é de extrema relevância, mas somente destaca-se na vida profissional, ou seja, inexistindo a leitura por fruição, e a mesma sendo usada para buscar informação e dessa forma, elencar aos conteúdos das disciplinas trabalhadas.

Então, o ato de ler pode representar não apenas uma condição intelectual, mas também, uma condição de libertação: a de poder ser um leitor mais autônomo e crítico, independente da textualidade, em várias linguagens, do mundo que está inserido, ou de mundos diferentes do seu.

Ler o mundo é assumir-se como sujeito da própria história. É ter consciência dos processos que interferem na sua existência como ser social e político.

Lajolo comenta sobre Paulo Freire dizendo,

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003, p.5).

E Freire, exemplificando o cotidiano, mostra como lemos o mundo o tempo todo:

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciavam chuvas, lemos na casca da fruta se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é de outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE, 2003, p. 5-6)

Portanto, devemos ler tanto para aprimorar a parte intelectual como alimentar a nossa alma, para desenvolver a criticidade e a criatividade em nosso cotidiano vigente.

No tópico 4 - Formação continuada-

A formação continuada consiste em ser um processo de descobertas e mudanças sobre um determinado assunto, que perpétua ao longo da vida de um indivíduo. Significa que o mesmo deve estar sempre em busca de fatos que sejam significantes para a sua vivência, tanto no âmbito pessoal como no profissional.

O ato de ler é primordial para todo o percurso escolar do indivíduo, pois repercute na formação de seu raciocínio e expressão, sendo uma “ferramenta” necessária para continuar aprender e, mais ainda, se humanizar.

Em se tratando de formação continuada, no aspecto da leitura literária, faz-se necessário estabelecer um diálogo com os professores que atuam nas áreas, sobre o seu envolvimento com a leitura literária e / ou periódicos, ou seja, promover e incentivar a leitura com mais intensidade.

Os dados abordados na presente investigação, demonstram que formação continuada para os docentes é primordial. O que significa assumir uma nova função frente à complexibilidade da sociedade, reconhecendo os limites da educação na sua transformação política, porém consciente de que é através da educação que podemos compreender, segundo Freire (1986), as relações de poder estabelecidas, bem como preparar a participar de programas para mudar a sociedade.

É necessário e urgente investir numa formação continuada que busque promover a leitura literária e/ou periódicos para o professor, desvinculada de seus afazeres profissionais, ou seja, conduzir o professor à leitura por fruição.

Dessa forma, o processo formativo não pode se esquivar de promover a formação leitora do sujeito professor, de forma a assegurar um grau relativo de autonomia, de criticidade, de capacidade argumentativa, visando a reunir condições para se projetar na vida e no exercício da profissão em um mundo cada vez mais complexo, formado por diversidades de cursos.

No tópico 5 - Suporte para o aluno usando paradidáticos e/ou periódicos-

A palavra suporte por definição é: “qualquer coisa cuja a finalidade é sustentar ancorar, reforçar, apoiar ou aquilo que pode auxiliar.” Em sala de aula essa palavra transforma-se em algo mais significativo, que quando usada, rompe as barreiras das impossibilidades, dos autoritarismos, das diferenças e das alienações.

Por todas as ideias aqui expostas observamos que quase todos os professores consideram de extrema relevância o uso de paradidáticos e / ou periódicos como suporte inserido em suas disciplinas ministradas, porém há uma grande incorrência no que realmente venha ser o uso dos paradidáticos como suporte das disciplinas abordadas.

Além de que, o ato de ler é um entrelaçamento pessoal de cada leitor com suas leituras de mundo e com vários significados encontrados ao longo da leitura.

Nesse sentido, relatam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997, P.54)

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender essa necessidade (PCN, 1997, p.54).

Como suporte de aprendizagem surgem os livros paradidáticos, os mesmos complementam o conhecimento adquirido pelos alunos durante a exposição de um determinado assunto. Recebem o nome de paradidático por ser uma escolha paralela aos conteúdos disciplinares e aos livros didáticos.

Os livros paradidáticos tornaram-se mais relevantes após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orientando as instituições a abordar temáticas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania, ética, trabalho e pluralidade cultural. Assim, com essa abertura que muitos professores tiveram mais conhecimentos sobre os paradidáticos, e o primordial, que podem elencar aos conteúdos ministrados.

Cabe salientar, que os livros paradidáticos não são usados com a finalidade moralizadora e sim para ampliar a criticidade e a reflexão.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária e / ou de periódicos constitui-se em algo escasso que afli-ge diversos setores da nossa sociedade, não se restringe apenas à educação, mas é uma temática política, social e histórica, que está ligado à inserção do indivíduo na sociedade.

Durante toda a caminhada nessa investigação, sendo que os primeiros passos desse estudo me ajudaram a esboçar o pano de fundo da caminhada, levantado dados relevantes sobre o contexto em que se daria a pesquisa, como algumas informações sobre a escola e, principalmente, sobre os professores sujeitos da investigação.

Partindo do objetivo geral exposto, apresentamos alguns conceitos à cerca da leitura e com os estudos realizados observamos que alguns professores acreditam que a formação leitora de um sujeito possa ocorrer através da concepção da leitura como decodificação dos signos linguísticos, ou seja a leitura como reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados.

Sabemos que a formação leitora surge através da leitura literária, essa que é o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais, como o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Processo esse, que leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Outro ponto é a consolidação de políticas públicas de leitura direcionadas para uma formação continuada, que se iniciasse na graduação e que não possuísse prazo de término. Uma formação continuada que o foco ofertasse conhecimentos e a leitura literária e que através da mesma, despertasse o real sentido do que é ser um professor-leitor.

Acreditamos ser possível construir a figura do professor-leitor, mesmo com todas as dificuldades existentes, pois a atitudes e hábitos de leitura dos professores aliada as propostas de melhoria das condições econômicas e de trabalho possibilitarão, de forma simultânea, a (trans) formação dos professores em leitores por fruição.

Acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir para a formação enquanto pessoas para estarmos sempre nos renovando na (re)construção de experiências de vida que possam modificar nossos pensamentos e nossas concepções.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da Educação*. São Paulo, Moderna, 1996.
- BAMBERGUER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1994.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Brasília, Plano Editora, 2002.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – A formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. *Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional*. MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 19/02/2016.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicacoes>. Acesso em: 19/02/2016.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 1: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22/09/2016. 118 BRASIL ESCOLA.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. Leitor: ser ou não ser. In: O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A. [et al]. Leitura de literatura na escola. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. São Paulo: Cortês, 1993.

_____. Educação e mudança. Coleção Educação e mudança. v. 1. 9. ed. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

HENRIQUE, F. O livro didático e a formação do leitor literário. Dissertação 9 Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação Stricto Senso, Universidade do Vale do Itajaí, 2011. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br>. Acesso em 15 de abril de 2021.

KLEIMAN, A. A oficina de leitura: Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Texto e leitura: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. Revista Acadêmica, São Paulo, n. 2, p. 43-52, ago. 2012.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª.Ed.-São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993. _____. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário M. Leitura, Literatura e Escola – Sobre a Formação do Gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MOREIRA, Marco Antônio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de ciências e matemática: alguns esclarecimentos. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v.2, n.3, p.10-12, set./out. 2009.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Professor se forma na escola. In: Revista Nova Escola, n. 142 (maio). São Paulo: Abril Cultural, 2002.

PETIT, Michéle. O mundo: experiência de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo.

ROLLA, Ângela da Rocha. Professor: perfil de leitor. 1995. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Instituto de Letras e Artes – Porto Alegre.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Teoria e Prática e o professor um leitor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor-leitor. In: NETO, José Castilho Marques; SANTOS, Fabiano dos; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. 1. Ed.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ZILBERMAN & Lajolo. A Formação da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática 1996.

ZILBERMAN, Regina; Ezequiel Theodoro da (org.) Leitura: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1995.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA CONTRA A POBREZA: A EXPERIÊNCIA DE MULHERES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)

Mirielle de Castro Sedano
Nilda da Silva Pereira

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com território extenso e com grande potencial de riquezas de diversas naturezas, bem como desenvolvimento econômico, com materiais e produtos criados e gerados em solo nacional. Embora tenha alcançado discreta ascensão das classes mais desfavorecidas, no início deste século, historicamente o Brasil apresenta uma grande desigualdade social. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) declara que houve melhora nos indicadores de trabalho com ênfase para a informalidade (ABDALA, 2019). Contudo, verifica-se ainda a ampliação da desigualdade. Houve aumento da pobreza em meados da década de 2010. “A proporção de pessoas pobres no Brasil era de 25,7% da população em 2016 e subiu para 26,5%, em 2017” (SÍNTESE..., 2018, n. p.). Nesse período, ocorreu variação de 52,8 milhões para 54,8 milhões de brasileiras e brasileiros na pobreza (SÍNTESE..., 2018, n. p.).

São números impactantes que refletem a crise social e o crescimento da desigualdade, da pobreza e da fome, sendo este um problema reconhecidamente de difícil solução, que requer ações articuladas entre o poder público e a sociedade civil, uma vez que ainda não existem meios definitivos para reverter esse quadro desfavorável. Convém ressaltar que no Brasil a superação da desigualdade é um enorme desafio, daí a importância de os programas de geração de renda serem inseridos na agenda de prioridades das políticas públicas.

O extinto Programa Bolsa Família (PBF)¹, instituído pela Lei 10.836 (BRASIL, 2004a) e regulamentado pelo Decreto 5.209 (BRASIL, 2004b), foi uma política pública com o objetivo de enfrentamento da pobreza, atuando no combate à fome e à miséria, por meio da transferência de renda com condicionantes, que desde então passou a ser o principal programa de transferência de renda direta no Brasil (XAVIER, 2017). Entretanto, desde a sua implementação, o PBF foi alvo de críticas quanto às condicionalidades e dificuldades no processo de gestão que era realizada de forma conjunta nos níveis federal, estadual e municipal. Estruturado em três dimensões distintas, porém que se complementavam, o PBF abrangeu os seguintes aspectos: transferência direta de renda; condicionalidades referentes a educação e saúde; e implementação de programas de promoção e desenvolvimento pessoal.

Com ênfase na segunda dimensão, esta pesquisa buscou compreender e analisar os resultados educacionais obtidos a partir da implementação do Bolsa Família alcançados por mulheres beneficiadas na Comunidade Quilombola de Boa Esperança, no Município de Presidente Kennedy (ES), sendo abordados aspectos relativos à gestão, às condicionalidades e aos direitos constituídos dessas mulheres.

Considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU) direito humano fundamental e essencial para o exercício de todos os outros direitos humanos, a educação compõe um sistema de atividades humanas relacionado ao conhecimento em todos os níveis e áreas, para possibilitar transformações democráticas e radicais das estruturas de poder e relações dentro da sociedade (FREIRE, 2013). A educação, como sistema importantíssimo para o desenvolvimento humano, é um meio para alcançar a emancipação dos indivíduos e de todos os grupos sociais. Sem educação é praticamente impossível que pessoas se emancipem e alcancem níveis mais favoráveis de existência.

1 O PBF foi revogado pela Medida Provisória (MP) 1.061, de 9 de agosto de 2021, que instituiu os programas Auxílio Brasil e Alimenta Brasil (BRASIL, 2021a). A 1.061 foi prorrogada e posteriormente convertida na Lei n. 14.284, de 29 de dezembro de 2021 (BRASIL, 2021b), que consolidou institucionalmente o fim do Programa Bolsa Família e do Programa de Aquisição de Alimentos.

As argumentações supracitadas conduziram à seleção do tema que se pauta neste questionamento como problema da pesquisa: como se apresentavam os resultados do PBF, no aspecto educacional, a partir das percepções de dez mulheres beneficiárias na Comunidade Quilombola de Boa Esperança?

Na tentativa de trazer resposta a essa questão, foi estabelecido como objetivo geral analisar os resultados, no aspecto educacional, alcançados por essas beneficiárias do Bolsa Família em 2019, quando o programa ainda existia. Assim, este estudo propôs descrever os reflexos que teve a educação no grupo de dez mulheres beneficiadas, bem como as dificuldades enfrentadas para gerir o PBF, uma vez que as pessoas que não têm renda ou possuem renda baixa são também aquelas que não têm acesso aos serviços básicos e essenciais que propiciam qualidade de vida. Portanto são cidadãs e cidadãos privadas/os de moradias adequadas, saneamento básico, saúde e educação de qualidade, além de elas e eles serem as/os mais atingidas/os pelo desemprego.

Devido ao isolamento em decorrência da pandemia de covid-19, as informações para responder ao nosso problema estudado se deram por intermédio de conversas (entrevistas) online sobre a educação como um dos principais recursos contra a prevalência da pobreza de mulheres do Programa Bolsa Família, na Comunidade Quilombola de Boa Esperança, com observação do processo de planejamento no locus da pesquisa. Tais procedimentos foram realizados para identificar os impactos causados pela implementação do PBF como política pública. Os dados obtidos tornaram-se subsídios para entender as principais dificuldades de gerir o Bolsa Família no município pesquisado, tendo como referência 2019. A investigação foca nos principais resultados na área educacional, como o cumprimento das condicionalidades estabelecidas pelo então PBF e de que forma isso repercutiu nas vidas das mulheres.

As entrevistas semiestruturadas foram compostas de questões abertas para dez mulheres da comunidade pesquisada, beneficiárias do PBF. Considerou-se pertinente ouvir a gestora de educação, a fim de levantar suas percepções sobre pontos relacionados à dimensão educacional, permitindo verificar, sob outra óti-

ca, de que forma isso pode impactar como principal ferramenta contra a prevalência da pobreza em mulheres que foram atendidas pelo Bolsa Família. Esse é o cenário de desafios impostas ao poder público. Vencer tais obstáculos representa o enfrentamento da pobreza e das desigualdades sociais, fato que significa dar um grande salto em direção ao desenvolvimento da humanidade.

O tema em tela é polêmico e permeado por diferentes opiniões, tanto no senso comum, como nas discussões políticas e acadêmicas. No entanto, alcançou magnitude que impulsionou a necessidade de pesquisas mais pontuais e localizadas, sobretudo no sentido de compreender os resultados que o programa revogado alcançou no Brasil e no exterior. Assim, esta pesquisa apresenta sua relevância, pois busca conhecer um recorte desses resultados, quando se debruça sobre as questões educativas, ou seja, quando se investiga uma comunidade para perceber como mulheres tiveram suas vidas mudadas a partir do extinto PBF e da ampliação de oportunidades para estudar.

2. PBF NO CONTEXTO DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)

O Programa Bolsa Família foi implantado no município de Presidente Kennedy em 2005. A partir de cadastramento prévio, ocorreu a seleção das pessoas incluídas no programa, levando-se em consideração as condicionantes demandadas pelo governo federal às famílias que realmente se encaixavam nas exigências. Esse procedimento aconteceu por meio do então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Ressalte-se que Presidente Kennedy tinha 1.356 famílias cadastradas no PBF com um total de 1.115 beneficiárias/os que, sem o Bolsa Família, estariam em situação de extrema pobreza. São famílias que tinham filhas/os com idade entre 6 e 17 anos matriculadas/os na rede pública escolar e a quem, conforme os relatos das entrevistadas, o PBF no município trouxe benefícios significativos relacionados à educação, dentre eles o alto índice de frequência escolar. Muitas crianças e adolescentes que antes não estavam em sala de aula passaram a frequentar a escola.

Outro ponto que merece atenção, que foi relatado pela gestora em relação à educação, diz respeito à condição financeira das famílias, que antes não tinham poder aquisitivo para comprar materiais escolares para suas/seus filhas/os e o faziam com recursos financeiros do programa. A gestora complementa que a maior dificuldade antes do PBF era manter a/o estudante frequentando a escola, algo que tinha impacto significativo na aprendizagem.

A proposta é o rompimento dos ciclos de pobreza que marcam as gerações dessas famílias, preconizado com a concretização do direito à educação como elemento fundamental da inclusão social das famílias, compreendendo a educação escolar como condição da construção de conhecimento, da formação humana e da proteção social às crianças e adolescentes (SANTOS E SANTOS; SILVA, 2015, p. 7).

No contexto antes do Bolsa Família, a situação era bem delicada devido ao elevado número de pessoas que dependem da agricultura para a própria subsistência. Alto era o número de trabalhadoras e trabalhadores que contavam com as/os filhas/os como mão de obra para ajudar na produção familiar e/ou de outras pessoas. Portanto, as crianças não eram matriculadas na escola. A ampliação do programa, junto com a remuneração trazida por ele, substituiu a ajuda financeira que seria produzida pelas/os filhas/os e, conseqüentemente, permitiu que elas/eles pudessem ir à escola.

O PBF trouxe certa obrigação para as famílias, tendo em vista que antigamente não havia conseqüências explícitas e de curto prazo por não mandarem suas/seus filhas/os à escola. Entretanto, o não cumprimento da segunda condicionante do programa, ou seja, tê-las/los regularmente matriculadas/os, podia acarretar bloqueio ou cancelamento do benefício.

Importa destacar que, concomitante à atuação de programa para inclusão e permanência da/o discente na educação formal, outro ponto forte de incentivo e fiscalização para a permanência dela/dele no estabelecimento de ensino é o apoio da assistência social, na figura do Conselho Tutelar, auxiliando as escolas na busca e na manutenção de estudantes frequentando a sala de aula.

Apesar de reconhecerem o impacto positivo do extinto PBF na inclusão e permanência da/o educanda/o na escola, algumas das entrevistadas questionaram o fato de o recebimento do benefício estar atrelado apenas à frequência da/o estudante. A gestora chegou a sugerir que essa ligação fosse para além da presença em sala de aula, sendo considerado o desempenho da/ do discente beneficiária/o. Há polêmica sobre essa ideia, pois muitas/os consideram que, mesmo reconhecendo que é fundamental aprimorar a aprendizagem, a discussão dessa iniciativa poderia ter efeito inverso, uma vez que se tornaria, por exemplo, um mecanismo de exclusão para aquelas/aqueles que já possuísem histórico familiar de baixas escolaridade e condição financeira, foco maior do PBF revogado. Poderia também excluir educandas/os com deficiência na assimilação do conteúdo.

Dessarte, dado o baldrame legal de direito, juntamente com o extinto PBF no volume da contingência, é possível perceber que se asseverava o direito à educação por meio da frequência mínima à escola, além de reforçar a forma como se potencializava o acesso aos direitos essenciais à cidadã e ao cidadão. Tal posicionamento do governo federal objetivava elevar as possibilidades de crianças e jovens adquirirem aprendizagem de qualidade que proporcionassem a saída da classe de pobreza intergeracional.

2.1. Comunidade Quilombola de Boa Esperança, Presidente Kennedy (ES)

No Brasil, as comunidades quilombolas são múltiplas, variadas, e se encontram em diferentes partes do território nacional. Mais numerosas em algumas regiões, existem comunidades que se estabeleceram nas zonas rurais e outras nas zonas urbanas dos municípios brasileiros. Normalmente são constituídas por intermédio de fortes laços de parentesco e herança familiar. Receberam as terras como doação ou porque se organizaram, de maneira coletiva, e conquistaram o direito à terra.

De acordo com Leite (2008, p. 969),

a expressão “comunidade remanescente de quilombos”, no início do processo constituinte, era pouco conhecida. Ela passou a ser vinculada no Brasil principalmente no final da década de 1980 para se referir às áreas territoriais onde passaram a viver os africanos e seus descendentes no período de transição que culminou com a abolição do regime de trabalho escravo, em 1888.

Para as e os quilombolas, pensar em território é considerar a área como algo de uso de todas/os da comunidade. É uma terra de uso coletivo. No Município de Presidente Kennedy (ES), em 2005, mais especificamente no dia 30 de setembro, a Comunidade Quilombola de Boa Esperança, lócus da pesquisa, teve o território reconhecido – o processo de registro da certificação é o de número 01420.001981/2005-47 (BRASIL, 2015b) – e certificado pela Fundação Cultural Palmares (FCP), instituição pública fundada no âmbito federal, atrelada ao Ministério da Cidadania, de acordo com a Portaria n. 39, de 29 de setembro de 2005 (BRASIL).

A FCP tem competência para certificar as comunidades que se declaram quilombola e sua inscrição em cadastro geral, de acordo com o parágrafo 4º, do artigo 3º do Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003a). Além disso, a Palmares tem como objetivo fomentar a promoção, a preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, consideram-se comunidades remanescentes de quilombos os grupos étnico-raciais que se reconhecem tendo relações territoriais específicas, trajetória histórica própria e marcas da ancestralidade negra relacionadas à resistência e à opressão histórica vivenciadas por esses povos.

Boa Esperança é uma comunidade composta em sua maioria por negras e negros descendentes de escravizadas/os que com a libertação migraram do Rio de Janeiro, “[...] em busca de trabalho na Usina Paineiras e de terras onde pudessem se estabelecer em definitivo” (ARAÚJO et al., 1995, p. 103). Entretanto, há a vertente de que essas/es migrantes (escravizadas/os alforriadas/os) recebe-

ram terras como recompensa por serviços prestados aos seus antigos senhores, o que constituiu a comunidade.

De acordo com Oliveira (2016), Boa Esperança, tem o reconhecimento expedido pela Fundação Cultural Palmares como comunidade quilombola desde 2004, mas que não impetrou resultado positivo em relação ao processo de reconhecimento da área por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) devido à falta de interesse da maior parte da comunidade, apesar de possuírem forte identificação com seus ancestrais. Nessa comunidade, 72,18% das/os moradoras/es se autoidentificam negras/os; 23,31%, pardas/os e 4,51% brancas/os, segundo Relatório Técnico – RT-ECV-007/13 - Revisão 02 – julho/13, (ANÁLISE..., 2013, p. 1888).

Reconhecer-se negra/o, remanescente de quilombo, é uma luta constante. Pode significar um grande desafio devido ao enfrentamento diário da exclusão. Tal fato ocorre em função da ocupação social determinada a negras/os e, conseqüentemente, à/ao quilombola. Ações discriminatórias e enfrentamentos do racismo por muitos anos mantiveram negras e negros à margem da sociedade. Nesse aspecto, Santos e Doula (2008, p. 76) apregoam que

a negação da identidade quilombola retarda a efetiva existência destes atores, pois precisam emergir como comunidade perante os grupos sociais localizados em seu entorno e assumir sua essência em termos de consciência identitária para assegurarem quaisquer direitos que oficialmente detêm.

Nesse sentido, em um contexto no qual persiste a exclusão, promovendo desigualdades, é possível perceber a criação e a implantação de políticas públicas, planos direcionados às/aos negras/os e aos diferentes grupos discriminados ao longo dos anos, incluindo as/os quilombolas.

2.2. A mulher negra na sociedade

As protagonistas desta pesquisa pertencem à área quilombola Boa Esperança, comunidade com poucos recursos formada por 122 famílias cadastradas.

Ao refletir sobre a condição da mulher negra no Brasil, principalmente da mulher negra quilombola, cita-se Hasenbalg (1991) sobre o preconceito racial que ainda perdura e penaliza as/os negras/os com a exclusão social.

É que ser negro ou ser mestiço significa ter uma maior probabilidade de ser recrutado para posições sociais inferiores. Isto, numa estrutura social que já é profundamente desigual. Então, no meu entender, o vínculo entre raça e classe é exatamente esse: a raça funciona como mecanismo de seleção social que determina numa medida bastante intensa qual é a posição que as pessoas vão ocupar (HASENBALG, 1991, p. 31).

Nesse contexto, a questão fenotípica relega o povo de origem afro às condições de exclusão e segregação social. Tal fato tem como consequência o desemprego, o subemprego, principalmente quando são mulheres, e o baixo nível de escolaridade. Sebastião (2010, p. 66) destaca “o esforço das feministas negras em recriar o imaginário coletivo acerca da mulher afro-brasileira, buscando alterar os estereótipos e estigmas que as cercavam”. Observa-se que na construção de nosso país desde os processos colonizadores à abolição da escravatura, da ditadura aos dias atuais, houve ofuscação de sua importância e conquistas. “De acordo com Moreira (2007), o Feminismo Negro buscou estabelecer sua identidade através da experiência comum do racismo” (LIMA, 2011, p. 32).

Na literatura, o feminino sempre foi retratado como um ser idealizado, puro e frágil. Sabe-se que as mulheres sempre foram vítimas – “vitimizadas” pelos preconceitos, cabendo-lhes posições sociais, culturais, histórias e econômicas inferiores às dos homens. Hoje tem-se o crescente processo de mulherização, ou seja, a mulher vem crescendo economicamente tornando-se consumidora e detentora de renda cada vez mais significativa, proporcionando-lhe “poder” e autonomia. Mulherização também está estritamente ligado à percepção feminina e suas habilidades.

A relação da mulher negra brasileira com a sua imagem nos apresenta um esboço da complexa realidade das relações sociais que permeiam a sociedade brasileira. Compreendemos que a luta dos direitos hu-

manos e contra a violência, o preconceito e a discriminação, não só contra as mulheres, mas contra todos aqueles que são vítimas, deve ser encarado como um mal a ser combatido, vigiado, punido e disciplinado (PAULA, 2016, p. 8).

Ao longo da história, a mulher teve e tem papéis sociais diferentes dos homens. Foi educada para agradar a setores sociais e classes dominantes, ou seja, foi educada para submissão, o não questionamento, a obediência e a dominação. Ao homem tudo sempre era permitido e justificável, já para a mulher tudo, de certa forma, era negado.

O impacto da presença feminina na historiografia aparece no questionamento de uma história centrada no conceito de homem enquanto sujeito universal, mostrando as fragmentações pelo sexo. Ao mesmo tempo, explicita-se a preocupação em desfazer a noção abstrata de “mulher” referida a uma essência feminina única, a-histórica, de raiz biológica e metafísica, para se pensar as mulheres enquanto diversidade e historicidade de situações em que se encontram (DIAS, 1992, apud RAGO, 1995, p. 84-85).

A palavra mulher deixou de ser vinculada à submissão, para ser coadjuvante, ou que vive à margem dos acontecimentos sociais. Com o desejo e, consequentemente, a busca por meios de igualar em um mundo voltado ao patriarcalismo, a mulher passou a ocupar espaços até então exclusivamente masculinos e, dessa forma, pôde crescer em aspectos importantes, como o político e o financeiro. Tal contemporaneidade revelou no século XXI um feminino que mescla beleza e independência, um equilíbrio, uma junção que torna consistente a base para o seguimento em crescimento constante, espaço que alcançou atuando em diversas áreas, obviamente, fazendo com que a sociedade mudasse de postura e passasse a atender suas necessidades. Porém, apesar de a mulher estar atualmente em foco, colocada por vezes como alvo de manifestações de apoio e assunto sobre a procu-

ra pelo devido reconhecimento, não foi de repente que ela deixou a figuração para protagonizar a própria história.

A construção da identidade feminina não é algo já concretizado. Ao longo da história a mulher vem se redesenhando, juntamente com os acontecimentos históricos e a luta pela percepção social. Assim, Paula (2016, p. 8) destaca que “a relação da mulher negra brasileira com a sua imagem nos apresenta um esboço da complexa realidade das relações sociais que permeiam a sociedade brasileira”.

O aspecto social delimitava e delimita o espaço ao qual a mulher negra deveria e deve ocupar. Nesse ambiente, o espaço em que ela obrigatoriamente teria de se enquadrar passou a não a compreender. Talvez tenha sido nesse momento que a mulher passou a buscar seu verdadeiro lugar por direito, começou a criar sua própria identidade.

As mulheres sempre buscaram liberdade. Tal liberdade de direitos é uma tendência presente em todos os níveis sociais. É uma tentativa de pertencer a seu tempo. Visto que seu nível de ensino, sua densidade populacional e sua capacidade de se desdobrar em múltiplas tarefas são superiores ao contexto masculino (PAULA, 2016).

A contemporaneidade tem colaborado com as conquistas da mulher². É através dela que a sociedade põe melhor os olhos na figura feminina, procurando dar valor a seus feitos e a apresentando como personalidade indispensável em qualquer meio social, independente da classe social que ocupe. Tanto reconhecimento só veio a acrescentar ainda mais responsabilidade na luta feminina por igualdade de direitos e deveres.

2 CONQUISTAS DAS MULHERES NO BRASIL: 1932 - Mulheres conquistam o direito ao voto. 1977 - A Lei do Divórcio é aprovada (BRASIL, 1977). 1979 - Mulheres garantem o direito à prática do futebol. 1985 - É criada a primeira Delegacia da Mulher. 1988 - A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) passa a reconhecer as mulheres como iguais aos homens. 2006 - É sancionada a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). 2015 - É aprovada a Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015a). 2018 - A importunação sexual feminina passou a ser considerada crime (BRASIL, 2018).

Todo o seu conjunto de ideais, suas características, sua historicidade e sua luta por igualdade, uma harmonia entre o passado de uma mulher marginalizada e o presente de uma mulher que defende o que conquistou, são marcas das transformações sociais enfrentadas pelo feminino. Nesse sentido, visa-se à construção de identidade sem data de começo nem fim, uma mulher que vai se identificando com o atual momento da história, o qual sempre contribuiu para construir. Em cada período histórico, o pensar e o agir da sociedade influenciam na concepção identitária do feminino. Tem-se a identidade feminina como produto social, reflexo dos acontecimentos acerca da mulher e para com ela. Contudo, é imprescindível postura estável em relação a tais influências pra que a mulher assuma sua verdadeira identidade (GONZALEZ, 2008).

Na contextualização da pobreza no Brasil, Melo (2008), pautado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2001, destaca que a mulher está diretamente associada ao enfoque de gênero. Na avaliação dos indicadores de pobreza em nosso país, tendo como foco o sexo feminino, percebeu-se que a questão racial é o maior de todos os agravantes, dando à pobreza brasileira um rosto “feminino e negro”.

2.3. Mulheres participantes do Programa Bolsa Família em Boa Esperança

De acordo com o exposto, é notório que as comunidades negras, as comunidades quilombolas, sempre lutaram às margens das políticas públicas. Tais comunidades foram excluídas do desenvolvimento e da cidadania. Nota-se ser urgente pensar alternativas ao desenvolvimento.

O Município de Presidente Kennedy conta com programas que auxiliam as famílias no enfrentamento da pobreza. Nesse sentido, cooperam com a alimentação, complementando com cesta básica e ticket-feira. Os problemas relacionados a questões de moradia são direcionados à Secretaria Municipal de Obras, Serviços Públicos e Habitação (SEMOBH). Essa iniciativa contribui para construção de

casas em terreno próprio ou aluguel social. A Secretaria Municipal de Educação (Seme) implementa o Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior e Técnico no Município de Presidente Kennedy (Prodes-PK), oferta vagas na creche para crianças menores de 4 anos de idade, além de transporte escolar e bolsas de estudos para os diversos níveis de escolaridade, indo do ensino técnico ao superior e ainda ao mestrado. Tais ações associadas concorreram para a superação da pobreza das/os participantes do revogado PBF. Importante ressaltar que um princípio básico desses programas se pauta pela colocação das mulheres no papel de protagonistas. São elas que podem fazer a inscrição da família e na sua falta o homem passa a ser o beneficiário direto. Esse foi um passo necessário para valorizar a mulher, pois com uma ação simples o governo reconhece dados estatísticos que refletem a responsabilidade feminina na maior eficácia da administração do lar e das/os filhas/os.

A sociedade percebeu que a função exercida pela mulher no controle administrativo do seu lar contribui para maior sucesso dos resultados dos programas, uma vez que é ela quem sabe o preço das despesas da casa, como gás, luz e alimentos. Via de regra, as mulheres usam os recursos com mais responsabilidade. No decorrer da pesquisa, foi possível observar que, na maioria das vezes, são as mães que comparecem às reuniões escolares com maior frequência e buscam outras ações que garantam que seus filhos rompam com esse ciclo intergeracional da pobreza (SANTOS E SANTOS; SILVA, 2015).

As mulheres que participaram da pesquisa são designadas por Ana Maria, Marta, Maria, Katia, Regiane, Paula, Mirian, Solange, Maria da Graça e Rutileia. Utilizamos nomes fictícios para garantir o anonimato das entrevistadas, cujas manifestações são narradas a seguir.

Dona Ana Maria, apesar da idade avançada, consegue lembrar bem das razões que a impossibilitou alfabetizar-se. Em meio à conversa, comentou o quanto era árduo o trabalho na roça; que mulher e filho tinham de “trabalhar ou não comiam”; que não havia escola próxima; não tinha transporte; que “hoje as coisas estão bem melhores”; que “achava importante a formação dos filhos e que ne-

nhum trabalhava na roça”. O casal vive em uma casa popular. Afirma que recebe o BPC (Benefício de Prestação Continuada)³ porque não conseguiu aposentar; que o Bolsa Família, substituído pelo Programa Auxílio Brasil, era pouco, mas melhor do que nada.

A beneficiária Marta conseguiu tardiamente dar continuidade à educação formal e, mesmo assim, a distância de casa até a escola era longa, o que dificultava o acesso diário aos estudos. Em seu relato, menciona sobre a importância do PBF, que, “apesar de ser pouco, ajuda sim”. Em sua opinião, “o município tem tudo e não trabalha quem não quer”. Menciona que preferiu investir em cursos de capacitação e que teve de devolver recursos recebidos do PBF, pois esqueceu-se de desligar voluntariamente ao conseguir emprego formal, já que desconhecia essa necessidade e que “ninguém no setor” lhe informou sobre essa obrigatoriedade.

Paula também resolveu investir na educação formal depois dos 30 anos de idade, buscando uma forma de conseguir entrar em cargos do processo seletivo municipal. Hoje atua como auxiliar de creche e revela que após a formação universitária dos filhos pretende avançar em sua formação. Dessa forma é possível conhecer os principais resultados alcançados na vida das mulheres beneficiárias do extinto PBF no campo da educação. Tal fato vem ao encontro dos estudos de Windisch (2015), ao reconhecer que os efeitos positivos das habilidades de alfabetização não se limitam ao bem-estar econômico. Mulheres instruídas têm condições de tomar melhores decisões sobre como administrar suas finanças, como administrar sua saúde, como usar a tecnologia e como entender as instituições que governam suas vidas, o que, por sua vez, lhes permite envolvimento mais completo e poder de decisão.

Todas as entrevistadas fazem relatos semelhantes que, dependendo da idade, carregam mais ou menos dificuldades, poucas esperanças nas vitórias de hoje, como emprego, filhos cursando ensino superior, conquista da casa própria. Uma

3 O BPC foi criado pelo governo federal por meio da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (BRASIL) e tem por principal objetivo amparar pessoas à margem da sociedade, que não podem prover seu sustento. O valor do BPC é de um salário mínimo, pago por mês às pessoas idosas com 65 anos ou mais e/ou com deficiência.

delas, Mirian, ainda na casa dos 20 anos de idade, revela que há pouco tempo trabalhava carregando caminhão de mandioca, que a renda do PBF “ajudou bastante, mas que é pouco” e que investiu em cursos de capacitação. Isso permitiu que ela conseguisse o emprego que tem atualmente. Informa que pôde cursar a faculdade e que vislumbra ingressar em um Mestrado, pois deseja estabilidade financeira e aproveitar o programa de bolsa de estudo ofertado pelo município. O depoimento de Mirian revela a importância que tinha o PBF para sua ascensão escolar e profissional, porque os recursos permitiram que ela saísse do trabalho pesado na agricultura. Essa é uma revelação crucial na defesa de que programas de transferência de renda modificam a vida das pessoas. Fato que comprovam estudos realizados por Casonato, Corrêa e Paiva (2018), por exemplo, quando afirmam que

o Programa Bolsa Família surge, também dentro de uma condição política específica, de discurso voltado aos menos favorecidos, a partir de um conjunto de aprendizados técnicos permitido pelas experiências anteriores. Seu desenho buscou contornar diversos problemas observados nos programas precedentes descentralizados, e se mostrou promissor nessa tarefa, tendo alcançado alto índice de eficiência no alcance das famílias (p. 91).

Relato importante vem de uma beneficiária indireta do PBF, a Maria, que conta a história de sua mãe, do quanto ela trabalhou para criar seus filhos. Maria tem 23 anos, é formada em psicologia, tem duas pós-graduações e está finalizando o Mestrado na Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia (Emescam), uma faculdade privada da área de saúde, localizada em Vitória, capital do Espírito Santo. Ela recebe recursos financeiros do programa de bolsa de estudos do município, o Prodes. Maria chegou a fazer uma palestra motivacional em dezembro de 2019, justamente para um grupo de mulheres do PBF.

Regiane concluiu sua graduação e atualmente está concluindo a construção de uma casa. Sua intenção é aumentar a renda da família alugando o imóvel. Ela relata o quanto foi difícil conseguir emprego, que mesmo investindo em cursos obser-

vou grande dificuldade em trabalhar no município. Quando recebia a bolsa-família seu sustendo era complementado com trabalho braçal. Ela explica que os programas do município oportunizaram segurança para buscar sua graduação em pedagogia.

Maria da Graça optou por cursos de capacitação para conseguir o emprego que tem hoje. Menciona que recebia, além da transferência de renda do PBF, a cesta básica e o ticket-feira, que eram fundamentais para o sustendo da casa. Atualmente somente ela está empregada. Seu marido faz bico no que aparece. Graça fala que entende o quanto é importante dar baixa nos benefícios recebidos quando deixa de ser perfil, pois, assim como eles foram fundamentais para sua família, sempre há outras famílias com dificuldades semelhantes ou piores. No início de 2020, Graça pediu seu desligamento voluntário do PBF e sabe que essa ação permitirá seu retorno ao atual programa (Auxílio Brasil) caso perca o emprego.

Tecemos argumentos sobre o conjunto de obstáculos enfrentados pelas mulheres pesquisadas e sua relação com as melhorias em suas condições de vida, propiciadas pelo extinto PBF, que associavam transferência de recursos financeiros à formação continuada de suas/seus usuárias/os, na perspectiva de garantir direitos básicos à população.

Dentre as prioridades estabelecidas para participar do então PBF, havia a exigência de se fazer a arrecadação e a administração do recurso pelas mulheres, que tinham o direito de gerir o benefício e se responsabilizar pelos suprimentos da família. Na Comunidade de Boa Esperança, verificamos que a maioria dessas mulheres são arrimos familiares, conforme relatado nas entrevistas transcritas. Silva e Silva (2010, p. 159) destaca que “as famílias têm [tinham] liberdade na aplicação do dinheiro recebido e podem [podiam] permanecer no Programa, enquanto houver [houvessem] a manutenção dos critérios de elegibilidade [...]” e cumprissem as condições indicadas.

A dinâmica contemporânea do cotidiano das mulheres demonstra que suas vidas estão deixando de se reduzir somente aos afazeres domésticos e aos cuidados com filhos e filhas. A atuação feminina vem sendo marcada por uma luta pelo

rompimento das relações de subordinação a seus respectivos companheiros, por meio do exercício de um esforço constante para qualificação e trabalho remunerado que lhes permita redesenhar nova história com menos opressão e mais justiça social. Entretanto, o índice de pobreza entre mulheres negras brasileiras é maior se comparado ao de outras etnias, resultado de um contexto histórico decorrente de questões como classe social e grau de escolaridade.

Para Souza (2014), de cada dez casas que recebiam o PBF, sete eram chefiadas por negras/os, conforme o estudo intitulado ‘Retrato das desigualdades de gênero e raça’ (Ipea). Os achados da pesquisa revelam que muitas lutas e discussões sobre essas barreiras necessitam, de fato, avançar, evidenciando-se a emergente expectativa de igualdade e de oportunidades que incluam as/os negras/os de um modo geral, porque é fato considerável o número de negras/os à margem da sociedade, quase sempre ocupando as posições menos qualificadas.

É nessa condição marginalizada de inferioridade que o abismo social polarizado entre brancas e negras revela em seus indicadores.

Os únicos espaços em que a mulher negra não é minoria são aqueles onde predominam os serviços domésticos e subalternos – como nos tempos da escravidão –, tanto na sociedade como nas mídias. Nas novelas, os papéis oferecidos às negras são quase sempre os de serviçais; nas campanhas publicitárias, elas fazem propaganda de produtos de limpeza ou aparecem ao fundo, enquanto em primeiro plano aparecem algumas pessoas brancas, representando uma família feliz (ARAÚJO, 2015, [n. p.]).

A melhoria na qualidade de vida das mulheres cadastradas no PBF em Presidente Kennedy e o posterior rompimento com a pobreza por meio de ajuda financeira do programa foram ouvidos de forma recorrente durante as entrevistas com as participantes. Uma delas expressou que “o PBF melhorou minha qualidade de vida”, justificando com essa frase as conquistas alcançadas a partir da liberdade na aplicação do dinheiro recebido. Mas, o que se pode entender, nesse caso, da expressão “qualidade de vida”?

De acordo com Bodstein (1997), definir essa expressão é tarefa difícil, porque cada um/a de nós, de forma bem particular, tem a impressão de que já sabe o que ela quer dizer, ou, quando não, sente o que ela exprime. Bueno (1992) conceitua qualidade de vida como “aquilo que caracteriza uma coisa”, ou seja, que designa determinada particularidade, aquilo que é melhor para cada pessoa, para um grupo, para um segmento social.

Dentro dessa perspectiva, ilustramos parte das falas das interlocutoras sobre como o dinheiro recebido, via bolsa-família, as possibilitou fazer algumas escolhas que influenciaram positivamente na melhoria da qualidade de vida. “Minha vida melhorou depois do PBF, porque eu já fiz até uma reforma na minha casa. Assim, eu fui recebendo o dinheiro de vários meses e economizando [...]. É pouco o que eu recebia, R\$ 178,00, mas serve, e muito, graças a Deus” (GRAÇA, 2020).

Em face das dificuldades de sobrevivência, as interlocutoras relataram que utilizavam seus benefícios para melhorar o espaço físico da casa e para quitar despesas de água e energia.

O Programa Bolsa Família identificou dois tipos de benefício: o básico, como Benefício da Família (BFA) e o variante, correspondendo ao Benefício Variável Jovem (BVJ), destinado a situações peculiares dos jovens. Há também as variáveis referentes à gestante e à nutriz. Além disso, ressaltamos a variável básica, direcionada exclusivamente às famílias beneficiárias desse programa a título de complementação do valor já concedido, para fins de superação da extrema pobreza (XIMENES; AGATTE, 2011).

A variação dos valores disponibilizados para as famílias que se encontravam na linha de pobreza e de extrema pobreza, assim como os vários tipos de benefícios que compunham o PBF, dependia da situação socioeconômica, número de pessoas e as idades das/os participantes. A soma dos benefícios apresentados era que ia gerar o valor total recebido pelas famílias.

O critério de renda resultou no estabelecimento de padrões de acesso e no mecanismo de focalização, utilizados como forma de priorizar as/os marginaliza-

das/os e garantir inclusão dessas/desses nas políticas públicas. O PBF teve, portanto, significado complexo, por representar uma medida positiva de superação, ou, pelo menos, de certo alívio da situação de pobreza de suas/seus beneficiárias/os, uma vez que no combate à pobreza no Brasil esse programa teve um dos destaques pelo seu contributo no processo de inclusão social das comunidades locais.

Os relatos das entrevistadas revelam que os recursos provenientes do PBF corroboraram seus objetivos e assumiram importante papel na vida de cada uma, na medida em que favoreceram a superação da extrema pobreza. No caso de Maria da Graça, optar por empreender o dinheiro recebido na reforma da casa, pressupõe que viver em um lugar mais adequado e mais agradável faz parte das prioridades da mulher, mãe de família, o que evidencia a labuta vivida e sofrida pelas/os mais pobres. Exemplo disso é a demora em fazer melhoria na casa.

Ademais, observamos a seguir, através das falas de Regiane e Solange (Entrevista em 2020), que o dinheiro recebido via PBF aponta para a possibilidade de alimentação adequada dos filhos, bem como para a compra de material escolar e roupas.

O dinheiro do PBF melhorou minha vida. Deu pra comprar coisas para meu filho, como material escolar, roupa, brinquedo, calçado e principalmente alimentação. Sabendo programar dá certinho.

Mulher, assim..., por exemplo, eu recebia uns 300,00 do Programa Bolsa Família, usava pra comprar caderno, lápis, frauda, calçado pra eles, né? Melhorou em parte minha qualidade de vida. Eu comprava também borracha, as coisas da escola, e assim uma roupa pra meus filhos vestir, entendeu? Podia ir numa loja, fazer uma prestação. Daí todo mês era certo. Eu não gastava com besteira. Sou uma pessoa que aprendi a economizar as coisas, a dividir tudo no seu lugar e no seu tempo.

Ao analisar as narrativas, foi possível perceber, de forma marcante, que o programa em questão influenciou na melhoria da qualidade de vida das entrevistadas, mesmo que seja “essa melhoria” parcial, porque o benefício recebido complementou alguma renda familiar, auxiliando ou subsidiando outro rendimento

maior, que é proveniente de fontes salariais de algum membro da família, repercutindo de forma positiva no orçamento. Para uma noção mais exata, das dez entrevistadas todas conjugam o dinheiro do PBF a outro rendimento, que é derivado do trabalho de algum ente da família, com ou sem registro em carteira profissional.

Tudo isso pode comprovar o que Bronzo (2008) assegura o que foi PBF: um elemento positivo para melhorar a vida das/os beneficiárias/os, porque trouxe efeitos no reordenamento do espaço doméstico, na melhoria da autoestima, no empoderamento e no acesso feminino ao espaço público (como a participação em conselhos comunitários e escolares), possibilitando às mulheres algum poder de barganha, certa capacidade de fazer escolhas e maior poder de decisão sobre o uso do dinheiro.

Uma característica marcante, que chama a atenção nas falas mencionadas, foi a autonomia e a capacidade organizacional de planejar os gastos com o dinheiro do PBF, pressupondo que economizar e programar o uso do dinheiro é a “chave” para a manutenção de despesas que são essenciais à sobrevivência da família. Pode-se inferir, ainda, que a boa capacidade de gestão se concretiza à medida que determinadas famílias aos poucos vão manuseando o dinheiro de forma objetiva e fazendo planos que serão executados a curto ou a longo prazo.

Diante disso, nota-se que o PBF no Município de Presidente Kennedy (ES) vinha buscando atender às necessidades das famílias em condição de pobreza, por meio de transferência direta de renda mínima, bem como tinha buscado, através da condicionalidade na área da educação, inserir crianças e adolescentes na escola para que futuramente tenham e estejam em patamar educacional melhor, que possa, conseqüentemente, mudar o padrão e a condição de vida atual.

2.4. A Lei 10.639/2003 e a educação como meio de enfrentamento da pobreza

Com a promulgação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003b), a questão étnico-racial passa a fazer parte do cotidiano educacional. Convém citar que, no artigo 26-A da referida Lei é exposto que “nos estabelecimentos de ensino fundamental

e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Dessa forma, os estudos culturais congregaram novos objetos, novas categorias históricas, como o cotidiano, as práticas culturais e os elementos identitários, de maneira que a cultura afro-brasileira se tornou componente integrante nos currículos escolares brasileiros.

Para além dos desafios da inclusão e da permanência de estudantes na escola, atualmente, o maior desafio das/os gerenciadoras/es das políticas de educação está centrado na necessidade de se desenvolver aprendizagem satisfatória, um desafio que não pode ser superado apenas com programas de renda mínima, mas, por outro lado, perpassa a execução das condicionalidades que associa educação, saúde e assistência social com intuito de quebrar o ciclo da pobreza.

A concepção do Programa prevê que os mais jovens são aqueles com maiores possibilidades de reverter a situação de vulnerabilidade, conquistando sustento econômico fora da transferência de renda. Igualmente, pode-se afirmar que o cumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família deve resultar, para as famílias que valorizam a educação, condições que ampliam o valor do capital social. Ao mesmo tempo, a elevação da escolaridade aponta para uma importante mudança na concepção de direito das famílias (SANTOS E SANTOS; SILVA, 2015, p. 9).

Ascender na escolaridade é um dos caminhos para emancipação social e efetiva prática da cidadania, o que mostra a importância de propor soluções para problemas sociais, concebendo o indivíduo nas diversas facetas de suas necessidades e operacionalizá-las por meio da intersectorialidade das políticas públicas.

De acordo com Bezerra (2015), surge novo olhar por parte das/os professoras/es e das/os educadoras/es em geral para as culturas afro-brasileira e africana, com a implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b). A partir dessa lei, reflexões e discussões em todo o âmbito escolar sobre a contribuição da/o negra/o para a formação histórica e cultural do povo brasileiro se tornaram obrigatórias. Entende-se que a valoração da cultura afro-brasileira como vertente educacional

torna-a um instrumento de grande significado para o entendimento e o reconhecimento das culturas, das religiosidades, da história, do folclore, ou seja, a luta e o protagonismo afro-brasileiro ao longo dos tempos. É função da escola, por ser lugar de convívio diário entre as diferenças étnico-raciais, preparar suas/seus educandas/os para ser cidadãs e cidadãos críticos, com ideias transformadoras e solidárias, valores éticos e morais, para uma relação saudável e respeitosa entre todas/os que fazem parte do ambiente escolar.

Vasconcellos (2005, p. 69, apud PEREIRA, 2018, p. 14) sugere que é papel da escola colaborar com a formação integral do ser humano, contribuindo com a mediação dos conhecimentos científico, estético e filosófico.

os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] na tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário.

Sendo assim a escola, na perspectiva coletiva, tem como função social instrumentalizar as e os discentes, estabelecendo múltiplas relações para produzir e reproduzir sua vida em sociedade. Faz-se necessário que a instituição escolar colabore de forma efetiva para reconstrução da história dos povos africanos e afro-brasileiros. O estabelecimento de ensino deverá primar por uma formação das e dos estudantes livre de estereótipos e preconceitos de inferioridade, escravismos. Dessa forma, considera-se relevante a necessidade de se trabalhar a diversidade étnico-racial no âmbito escolar com intuito de mitigar o preconceito e atender o exposto na Lei 10.639 (BRASIL, 2003b).

Feitas essas considerações, é relevante destacar como limitação desta pesquisa seu caráter interpretativo, localizado e não generalizável, dado que se usou como base de dados a percepção de uma realidade específica sob o entendimento de uma composição coletiva da pesquisadora, do gestor pesquisado e das mulheres cadastradas no PBF.

Essas limitações não invalidam os resultados deste trabalho, ao contrário, assinalam direções para pesquisas futuras, como a necessidade de estudos nos campos de análise de políticas públicas e da educação. Compreende-se como válida a possibilidade de se aprofundarem estudos que considerem a análise de programas e políticas públicas sob o olhar das/os beneficiárias/os.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história recente da sociedade, há as estratégias, os avanços do itinerário das lutas e das conquistas alcançadas pelas mulheres. As análises realizadas neste estudo nos permitiram constatar um pequeno salto qualitativo proporcionado pelo PBF, a partir do ponto de vista de autores que discutem o assunto.

Essa realidade evidenciou-se na medida em que as falas das mulheres entrevistadas revelaram os impactos positivos, traduzidos no alívio do sofrimento devido ao valor financeiro recebido, que entre outras finalidades, auxiliava no melhoramento das suas fontes de renda, ao contribuir para diminuição da fome e redução da pobreza, em um processo de autonomia feminina que serve de ferramenta analítica para romper com a opressão, o desrespeito, o preconceito, a inferioridade e a exclusão. Obviamente que, mesmo diante das experiências vivenciadas pelas mulheres cadastradas no PBF, substituído pelo Programa Auxílio Brasil, temos consciência de que há muito ainda a ser discutido. Os programas de transferência de renda não foram capazes, até agora, de extinguir a pobreza de cidadãs e cidadãos brasileiras/os.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que a possibilidade de inclusão da população nesses programas condiciona-se à alíquota de cada município. Dessa forma, limita-se a inserção de novas famílias que necessitam do benefício, não sendo possível garantir o direito de participação a todas/os aquelas/es que se encontram no perfil socioeconômico exigido.

Entretanto o PBF, apesar do seu relevante significado social, não foi garantido incondicionalmente às/aos portadoras/es de um direito, como em relação à

escolha do público- alvo a ser beneficiado. Existem famílias de vulnerabilidade extrema, mas que não são portadoras desse direito. Como causa, citam-se dois entraves: o primeiro é a existência de limitação da quantidade de famílias a ser beneficiadas por município. Em virtude disso, o PBF não foi cumprido com base na concepção de garantir o benefício a todas/os que dele necessitaram. O segundo, que conseqüentemente contribui como causa para o primeiro, é o fato de que existem famílias que realizam o cadastro e recebem o benefício sem realmente ter a necessidade, ocupando a vaga das que realmente necessitam.

Soma-se a isso o fato de que, mesmo àquelas/es que conseguem ser incluídas/os, não houve garantia de transformação da realidade em que estão inseridas/os. A transferência recebida via PBF constituía valor muito baixo, insuficiente para promover a emancipação das/os participantes. Além disso, ressaltou-se que a pobreza é compreendida pelo programa como problema social que tem relação direta com deficiência ou ausência de renda, ao passo que deveria ser analisada como um fenômeno histórico e socialmente construído a partir das contradições inerentes ao processo de produção capitalista.

Outra questão que merece relevância para análise e posterior ajuste, citada por Barros (2016, [n. p.]) é: “Quem tem o Bolsa Família e recebe uma proposta de emprego formal pode não aceitar por acreditar que o benefício é algo garantido e que o emprego ofertado pode durar pouco tempo”. Isso nos leva a crer que a sua proposição pode estar mais vinculada a questões como o controle e a administração da pobreza (elementos de manutenção da lógica capitalista), aspecto gerador de controle social das/os pobres, do que à própria superação.

Buscou-se neste estudo analisar indícios de autonomia da mulher assistida pelo extinto PBF e ainda caracterizar o perfil das mulheres entrevistadas de forma a compreender as motivações que as impulsionaram a ingressar nesse programa. Percebeu-se ainda que esse conjunto de possibilidades representa oportunidade de retomar o processo de qualificação profissional das interlocutoras no enfrentamento da luta competitiva de inserção no mercado de trabalho.

Dessarte, esse conceito coaduna com os preceitos de mulheres que foram assistidas pelo revogado PBF, pois a maioria entendeu sua inserção como oportunidade de melhores condições de vida. Trata-se de um processo que oferece às pessoas oportunidade de mitigar, ou até mesmo dirimir restrições à satisfação de necessidades básicas como cuidados de saúde, acesso à educação e condições para uma forma de vida digna.

REFERÊNCIAS

ABDALA, V. (Rio de Janeiro). Informalidade no mercado de trabalho atinge recorde: trabalhadores sem carteira assinada totalizaram 11,8 milhões. Editora: AGUIAR, Valéria. **Agência Brasil**, Brasília, [n.p.], 12 set. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-09/informalidade-no-mercado-de-trabalho-atinge-recorde-diz-ibge#>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ANÁLISE Integrada. In: **EIA do Porto Central de Presidente Kennedy/ES**: Relatório Técnico – RT-ECV-007/13, Revisão 02. [Vitória]: Econservation: Estudos e Projetos Ambientais: jul. 2013. p. 1875-1888. Disponível em: <<http://licenciamento.ibama.gov.br/Porto/Porto%20Central/EIA/fscommand/pdf/capitulo13.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ARAÚJO, C. F. Por que as mulheres negras são minoria no mercado matrimonial. **Portal Geledés**, [São Paulo], [n. p.], 21 maio 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/por-que-as-mulheres-negras-sao-minoria-no-mercado-matrimonial/>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ARAÚJO, L. F de et al. O Projeto Quilombo: estudo de caso Cacimbinha e Boa Esperança. Município de Presidente Kennedy. Espírito Santo. **Dimensões**, n. 4, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2246/1742>>. Acesso em: 11 mar.2022.

BARROS, R. P. de. Bolsa Família, sozinho, não resolve problema dos mais pobres: para Ricardo Paes de Barros, a maior autoridade do Brasil na questão social,

demos um salto inédito no combate à pobreza. Mas o desafio maior vem agora. **exame.**, São Paulo, n. 1114, [n. p.], 21 jul. 2016. Entrevista concedida a Eduardo Salgado. Disponível em: <<https://exame.com/revista-exame/bolsa-familia-sozinho-nao-resolve-problema-dos-mais-pobres/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BEZERRA, R. A. Literatura afro-brasileira e/ou negro-brasileira na sala de aula: leituras do texto literário. In: MELO, C. A. de; SANTOS, L. A. (Org.). **Letramento literário e formação do leitor: desafios e perspectivas do PROFLETRAS**. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 69-96. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Augusto-De-Melo/publication/340352540_Letramento_literario_e_formacao_do_leitor_desafios_e_perspectivas_do_PROFLETRAS/links/5e84bc9592851c2f527152f2/Letramento-literario-e-formacao-do-leitor-desafios-e-perspectivas-do-PROFLETRAS.pdf>. Acesso em 14 set. 2019.

BODSTEIN, R. C. de A. Cidadania e modernidade: emergência da questão social na agenda pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, [n. p.], abr. 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/FhWTKfrVtGYW98dT-n96hL5Q/?lang=pt#>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 6.515 (Lei do Divórcio), de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. **Legislação Federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (Loas). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras pro-

vidências. **Legislação Federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Legislação Federal:** decretos. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em: 16 mar.2022.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Legislação Federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Legislação federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. **Legislação federal:** decretos. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5209.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Portaria n. 39, de 29 setembro de 2005. Registra como Remanescentes dos Quilombos, conforme Declarações de Autorreconhecimento e os processos em tramitação na Fundação Cultural Palmares, as Comunidades que cita. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 189, p. 12-13, 30 set. 2005. Seção 1. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=30/09/2005>> e <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/09/2005&jornal=1&pagina=13&totalArquivos=144>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.340 (Lei Maria da Penha), de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Legislação Federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11340.htm>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015 (Lei do Femicídio). Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Legislação Federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) atualizadas até a Por-

taria nº- 84, de 8 de junho de 2015. **Processo FCP 01420.001981/2005-47:** Boa Esperança (1.068) e Cacimbinha (1.069), Município de Presidente Kennedy (ES). Brasília: MC, FCP, 2015b. Disponível em: <<https://ptdocz.com/doc/1385298/atualizada-at%C3%A9-a-portaria-n%C2%BA>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.718, de 24 de setembro de 2018. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). **Legislação Federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Medida Provisória n. 1.061, de 9 de agosto de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. **Legislação federal:** medidas provisórias. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2021a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1061.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dispositivos das Leis nos 10.696, de 2 de julho de 2003, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 12.722, de 3 de outubro de 2012; e dá outras providências. **Legislação federal:** leis ordinárias. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2021b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14284.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRONZO, C. Vulnerabilidade, Empoderamento e Proteção Social. Reflexões a partir de experiências latino-americanas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. [Anais]. Maringá: ANPAD 2008. 1-15. Disponível em: <http://anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=ODcxMg==>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BUENO, F. da S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1992

CASONATO, L.; CORRÊA, A. L.; PAIVA, S. C. F. de. O Bolsa Família no enfrentamento da pobreza e na sequência histórica das grandes políticas econômicas brasileiras: suas condições de possibilidade. **Leituras de Economia Política**, Campinas, v. 18, n. 1 (26), p. 77-94, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3655/Artigo5A.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONZALEZ, L. Mulher negra. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-47. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 3).

HASENBALG, C. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. **Proposta**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 51, p. 28-37, nov.1991. Entrevista concedida a Ricardo Tavares. Disponível em: <<https://fase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Revista-Proposta-51-Web.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

LEITE, I. B. O projeto político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3: 424, p. 965-977, set.-dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300015/9189>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LIMA, D. da C. **Desvendando Luíza Mahin: um mito libertário no cerne do Feminismo Negro**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em:

<<https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24714/Dulcilei%20da%20Conceicao%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MELO, J. T. de A. **Direito constitucional do Brasil**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

MOREIRA, N. R. **O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=495444>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA, O. M. de. Quilombos e demarcadores de identidades: análise sucinta de três casos no Estado do Espírito Santo. **Ambivalências**, v. 4, n. 7, p. 10-41, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/5539/4553>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PAULA, M. L. B. de. Compreender para respeitar: “as manifestações afro-brasileira na arte contemporânea”. **Cadernos PDE**, v. 1 (Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos), p. 2-22 (PDF, versão digitalizada), 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_uel_marialuiza-bossonidepaula.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2022.

PEREIRA, P. E. D. **Música no ensino da matemática: jovens musicalizando o conteúdo números naturais**. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3615/2/PDF%20-%20Pedro%20Eduardo%20Duarte%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Z. L. (Org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Unesp, 1995. p. 81-91. Disponível em: <ht-

[tps://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf](https://historiacultural.mpbnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margareth-as_mulheres_na_historiografia_brasileira.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SANTOS, A.; DOULA, S. M. Políticas públicas e quilombolas: questões para debate e desafios à prática extensionista. **Extensão Rural**, ano XV, n. 16, p. 67-83, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/5506/3261>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTOS E SANTOS, R.; SILVA, S. M. de S. Uma proposta: quebrar o ciclo de pobreza através da condicionalidade da educação do Programa Bolsa Família. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 7, São Luís, Maranhão, 2015. Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. **Anais**. São Luís: UFMA, Joinpp, 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/uma-proposta-quebrar-o-ciclo-de-pobreza-atraves-da-condicionalidade-da-educacao-do-programa-bolsa-familia.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SEBASTIÃO, A. A. Feminismo negro e suas práticas no campo da cultura. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 64-77, 30 jun. 2010.

SILVA E SILVA, M. O. da Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802010000200002/17325>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SÍNTESE de Indicadores Sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. **Agência IBGE Notícias**, [Rio de Janeiro], [n. p.], 5 dez. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SOUZA, B. 8 dados que mostram o abismo social entre negros e brancos: Os negros são maioria das vítimas da violência e os que mais sofrem com a pobreza.

Veja alguns dados que mostram a desigualdade social entre negros e brancos que ainda persiste no Brasil. **exame.**, São Paulo, [n. p.], 20 nov. 2014. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/8-dados-que-mostram-o-abismo-social-entre-negros-e-brancos/>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

WINDISCH, H. C. Adults with low literacy and numeracy skills: a literature review on policy intervention. **OECD Education Working Papers**, n. 123, 7-July-2015. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jrxnjdd3r5k-en.pdf?expires=1649870068&id=id&accname=guest&checksum=CD42A7E465DC-0F6113DFD953B75B5C7A>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

XAVIER, E. D. (Org.). **Ciências Sociais: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

XIMENES, D. de A.; AGATTE, J. P. A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 11-19, jul./dez . 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1662/1868>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CONTRIBUIÇÕES DA RECREAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Tamiasso de Oliveira
José Roberto Gonçalves de Abreu

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento é concebido como um processo de reconstrução e reorganização permanente. A ideia de desenvolvimento como uma sucessão estável de estágios não é mais admitida, pois este não é concebido como um processo linear, mas caracterizado por ser irregular, com avanços e retrocessos, que não tem um começo definido e claro, nem parece ter uma fase final (BEE, 2011).

As crianças se desenvolvem mais durante os primeiros 5 anos do que em qualquer outro estágio da vida, aumentando suas habilidades para fazer coisas cada vez mais difíceis. Conforme crescem, elas aprenderão e dominarão habilidades como falar, pular e amarrar os sapatos, bem como controlar suas emoções e formar amizades e conexões com outras pessoas.

Três pontos são altamente nevrálgicos em comparação com as concepções tradicionais sobre desenvolvimento e têm vários tipos de implicações: o desenvolvimento não é linear: reconhece-se a necessidade de abandonar a sua compreensão como sucessão estável de estágios e, sim, caminhar para a apropriação de um modelo de compreensão do funcionamento cognitivo, entendido como um espaço no qual coexistem compreensões implícitas e explícitas. Nunca há um fim definitivo para o processo de conhecimento, havendo reorganizações que levam a uma transformação sem limites rígidos (LEITE, 2017).

O segundo ponto se refere ao desenvolvimento afetivo, social e cognitivo não poder ser pensado a partir do zero inicial, havendo sempre uma base sobre a

qual funcionam os processos. Por fim, o desenvolvimento não tem uma etapa final: no outro extremo, pode-se dizer que nunca há um fim definitivo do processo de conhecimento, havendo reorganizações que levam a uma transformação sem limites precisos (LEITE, 2017).

Segundo Alves (2012), o termo psicomotor envolve três significados: a capacidade de se mover, que nasce na psique; a integração das funções e habilidades psíquicas e motoras; e técnicas que permitem coordenar essas funções. Portanto, a psicomotricidade consiste na intervenção educacional ou terapêutica que visa desenvolver habilidades motoras, expressivas e criativas da criança por meio do corpo, o que significa que seu enfoque se centra no uso do movimento para atingir esse objetivo.

Nos primeiros anos de vida, a psicomotricidade desempenha um papel muito importante, porque tem uma influência valiosa no desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança, favorecendo o relacionamento com o meio ambiente e levando em consideração as diferenças individuais, necessidades e interesses. No nível motor, permite que a criança domine o movimento do corpo; no nível cognitivo permite a melhoria da memória, atenção, concentração e a criatividade; e no nível social e emocional permite que conheçam e enfrentem seus medos e relacionem-se com os outros (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

Do ponto de vista psicomotor, a recreação auxilia no desenvolvimento do corpo e dos sentidos, possuindo um papel relevante nos efeitos da coordenação das diferentes partes do corpo. Jogos de movimento espontâneo encorajam a aquisição de controle do corpo, porque brincar é o meio natural de adquirir experiências, para adaptação ao meio físico e social (WAJSKOP, 2018).

Nas crianças mais novas, a brincadeira e o contacto com a natureza permitem avançar no desenvolvimento de capacidades motoras como saltar, subir e descer escadas ou melhorar o equilíbrio. Além disso, elas aprendem por meio da exploração e experimentação.

O brincar também é essencial para aprender valores cotidianos como respeito e trabalho em equipe, dentre outras habilidades, permitindo a socialização

das crianças, ajudando-as a ser críticas, a desenvolver a motricidade, a criatividade, a inteligência e a aprender coisas novas. Assim, a importância de espaços de brincadeira e recreação não só influencia positivamente a maneira como elas veem o mundo, mas também seu estilo de vida.

O desenvolvimento motor é um processo de adaptação da pessoa ao meio em que vive e que se manifesta por uma integração motora progressiva que envolve diferentes níveis de maturação individual e intervenção de aprendizagem, de forma que a criança, desde os primeiros anos, tenha que acomodar suas potencialidades de ação ao ambiente em que vive e utilizar suas habilidades motoras como instrumento de comunicação com seu ambiente (UEKAWA, 2010).

Da mesma forma, desde o início da vida, os comportamentos motores são necessários para a sobrevivência humana e estes parecem ser gerados e baseados em um fator genético inato a toda espécie. De acordo com Paula (2010), a criança adapta essa capacidade a diferentes situações externas, sendo seu nível de desenvolvimento favorecido ou inibido pelo ambiente social e natural em que vive. A partir dessas considerações, pode-se argumentar que o desenvolvimento motor da criança pode ou não ser impulsionado pela intervenção do adulto, embora também seja verdade que, em condições normais, a criança seguirá o desenvolvimento motor autônomo, desde que uma série de constantes sejam mantidas, como boa saúde, estabilidade nos aspectos materiais e emocionais, etc.

Nesse sentido, a ludicidade não como meio, mas como fim, deve ser incorporada nas atividades recreativas como um estado naturalmente ligado ao propósito do desenvolvimento humano, pois auxilia as crianças a se entenderem, a entenderem o outro em todas as suas dimensões socioculturais (BERBEL, 2011).

Este estudo se justifica diante das reflexões da pesquisadora sobre o prazer das crianças ao serem apresentadas a atividades recreativas e o quanto estas podem ser direcionadas ao desenvolvimento motor, entendendo-o como uma dimensão inalienável do ser humano, sendo, por isso, essencial nas atividades de educação física.

Desta forma, o profissional deve ser capaz de planejar, executar e avaliar ações de aprendizagem visando o desenvolvimento de habilidades motoras sob uma abordagem abrangente e com níveis de formação humana. O tema, portanto, surge da necessidade de compreender o desenvolvimento humano, que requer corpo, movimento, corporeidade, enfim, habilidades motoras, e sua relação com atividades recreativas, onde a criança aprende e se desenvolve de forma lúdica.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é compreender como a recreação pode contribuir para o desenvolvimento motor dos alunos da Educação Infantil.

2. METODOLOGIA

Estudo de cunho exploratório, desenvolvido por meio de um estudo de caso. Segundo Yin (2010), o método utilizado para um estudo de caso exploratório é o qualitativo, usado para obter uma compreensão mais profunda das percepções das pessoas em relação a um determinado fenômeno.

A pesquisa foi desenvolvida com os professores de educação física que atuam na Educação Infantil, em número de três, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Salvador, no município de Presidente Kennedy-ES.

A escola está localizada no bairro do mesmo nome, na zona rural do município, atendendo cerca de 28 alunos da Educação Infantil, além do Ensino Fundamental anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpo docente é formado por 16 professores docentes, além da equipe diretiva, pedagógica e técnica-administrativa.

Diante da dificuldade em se obter grandes amostras, devido aos protocolos impostos pela pandemia da COVID-19, entendeu-se que o estudo de caso é útil à pesquisa, permitindo que a pesquisadora examinasse os dados e obtivesse resultados que serviram para alcançar os objetivos deste estudo, capturando os fenômenos pesquisados no contexto real em que ocorrem.

Assim, este estudo de caso exploratório desenvolveu a pesquisa com três docentes, a fim de permitir responder não apenas a perguntas do tipo "o quê",

mas também "como" e "por que", levando em consideração como determinadas situações ou práticas afetam o contexto em que estão situadas. Além disso, entendeu-se que os dados coletados neste tipo de estudo de caso seriam mais ricos e de maior profundidade do que poderiam ser encontrados em outros tipos de estudo.

O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado, onde se buscou traçar, além do perfil profissional dos docentes, as atividades lúdicas recreativas que utilizam junto às crianças.

A coleta de dados foi realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e, devido à necessidade de distanciamento físico imposto pela pandemia da Covid-19, foi realizada por meio do Google Forms, onde o pesquisado foi informado quanto aos objetivos da pesquisa. Antes da realização da pesquisa, a autora entrou em contato com os professores e pedagoga para verificar o interesse em participar da pesquisa, bem como a conveniência do dia e horário.

O estudo respeitou as diretrizes e critérios estabelecidos na Resolução 466\2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), onde os preceitos éticos estabelecidos no que se refere a zelar pela legitimidade, privacidade e sigilo das informações, quando necessárias, tornando os resultados desta pesquisa públicos.

Os resultados obtidos foram analisados de forma qualitativa, por meio de análise de conteúdo, técnica de pesquisa usada para fazer inferências replicáveis e válidas por meio da interpretação e codificação do material textual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, buscou-se apresentar o perfil profissional dos professores e, em seguida, como a recreação tem sido utilizada para o desenvolvimento motor dos alunos, por entender que a aprendizagem e desenvolvimento da criança dependem das metodologias utilizadas pelos docentes, levando em conta que crianças nesta faixa etária podem aprender de uma forma mais dinâmica, enquanto brincam, tornando seu aprendizado mais significativo.

A amostra foi formada por dois professores do sexo masculino e um do sexo feminino, com média de idade de 39 anos, atuando há 5, 12 e 15 anos no magistério e há 7 meses, 5 e 12 anos na escola. Todos possuem licenciatura em educação física e um possui mestrado em educação.

Indagados se em sua formação tiveram alguma disciplina que abordou a temática da recreação e do lúdico como contribuintes para o desenvolvimento motor, todos afirmaram que sim. Quanto a cursos de atualização na área de atuação, todos responderam positivamente. Entretanto, quando perguntados se a Secretaria Municipal de Educação promove ou promoveu capacitações para os professores de educação física, dois professores responderam que não e um afirmou que sim, frequentemente.

É consenso que, para melhorar a qualidade da aprendizagem, é necessário se concentrar na capacitação dos professores, para que possam planejar pedagogicamente projetos de formação e orientar processos de aprendizagem de maior qualidade ajudando os alunos a alcançar as competências necessárias para seu desenvolvimento. Nesta pesquisa, devido às respostas diferentes dadas pelos professores, resta dúvidas se as capacitações são oferecidas ou se são pouco divulgadas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (BRASIL, 1998, p. 38).

Nesse sentido, é necessário que o professor receba, ao longo de sua formação e também de sua vida profissional, conhecimentos que o habilitem a desen-

volver uma ação pedagógica capaz de tornar a aprendizagem prazerosa, por meio de atividades recreativas, atuando como um mediador desse processo.

Em relação à pergunta se os professores de educação física desenvolvem ações conjuntas sobre a recreação e ludicidade para o desenvolvimento motor dos alunos, um respondeu que sim, frequentemente; outro afirmou que sim, mas raramente e outro respondeu que não desenvolvem.

Em geral, o trabalho do professor tem um forte componente individual, preparando e desenvolvendo suas aulas sozinho e modificando as atividades que considera necessário. Esta abordagem individualista da profissão docente está fadada a desaparecer no século XXI, em que prevalece a colaboração e o trabalho em equipe entre profissionais.

Para que haja um bom trabalho integrado, Molina e López (2019) afirmam que as equipes gestoras devem disponibilizar espaço e tempo aos docentes para que, respeitando os seus acordos laborais, possam se reunir com regularidade. Além disso, podem facilitar o bom funcionamento das equipes monitorando o planejamento e avaliação do seu trabalho, escolhendo os coordenadores com maiores habilidades de liderança, facilitando o treinamento que cada um necessita e garantindo que o trabalho esteja alinhado ao projeto educacional da escola.

Indagados sobre a série (ano) em que atuam, os docentes lecionam nas turmas da Educação Infantil, que possui uma aula semanal, e Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, que têm duas aulas semanais, todas ministradas por professores especialistas.

A disciplina, de acordo com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é componente obrigatório da educação básica, incluindo a educação infantil, o que até a referida lei era disciplina obrigatória somente a partir do 6º ano. De acordo com Silva et al. (2011, p. 1), nos anos iniciais de escolaridade a educação física tem como objetivo “ensinar a importância do movimento humano, suas causas e objetivos, e criar condições para que o aluno vivencie esse movimento de diferentes formas para que possa usá-lo no seu cotidiano, dentro e fora da escola”.

Por meio da educação física, a criança expressa sua espontaneidade, estimula sua criatividade e, acima de tudo, permite que ela conheça, respeite e valorize a si mesma e aos outros. Por isso, a variedade e vivência das diferentes atividades lúdicas, recreativas e desportivas são essenciais para a sua concretização de forma contínua, quer nas aulas, quer através de projetos lúdico-pedagógicos (ISAYAMA, 2010).

Perguntados se conhecem a importância da psicomotricidade no desenvolvimento motor para os alunos da educação infantil, todos responderam que sim. Solicitados a opinar se acham que as brincadeiras motoras beneficiam no desenvolvimento motor dos alunos, todos afirmaram que sim.

De acordo com Bandeira (2015), a educação infantil está organizada em ciclos nos quais o desenvolvimento afetivo, os hábitos de movimento e controle corporal, as manifestações da comunicação e da linguagem, as diretrizes elementares de convivência e relacionamento social, bem como a descoberta das características físicas e sociais do meio ambiente, além de incentivar as crianças a alcançar uma imagem positiva e equilibrada de si mesmos e a adquirir autonomia pessoal.

Para este desenvolvimento, é vital trabalhar o brincar, pois desenvolve o intelecto e a socialização, bem como as faculdades psíquicas e físicas que permitem a cada um se conhecer. Segundo Gaspar (2011), as atividades recreativas também conectam a criança com a sociedade, uma vez que reflete a cultura e, por ser o meio natural de expressão infantil, também serve como a única forma de expressar sentimentos, problemas, desejos e aliviar tensões emocionais. As brincadeiras são a forma como a criança se diverte e aprende ao mesmo tempo, experimenta sensações e desenvolve habilidades psicomotoras, sendo, portanto, essencial desde os primeiros anos de escolaridade.

Indagados se utilizam o lúdico e a recreação como metodologias de ensino em suas aulas de educação física, dois professores afirmaram que o fazem durante toda a aula e um respondeu que utiliza em parte da aula. Solicitados a informar quais as atividades lúdicas que mais utilizam, um professor respondeu que usa

jogos e brincadeiras, outro afirmou que “utilizo de atividades em grupo, competições, resoluções de problemas e estratégias”; e o terceiro docente informou que “na educação infantil brincadeiras com músicas, nas demais séries brincadeiras de iniciação esportiva”.

Vieira e Rodrigues (2016) afirmam que recreação e diversão são aplicáveis em todas as situações do dia a dia, podendo abordar questões como valores, autocuidado, desenvolvimento de habilidades motoras e psicológicas e muitas outras questões que as crianças devem ter em mente para um melhor relacionamento com seu ambiente, com os outros e consigo mesmas. Assim, é necessário os professores destaquem e resgatem a importância do brincar na infância, devendo ser criados espaços e momentos de brincar e recriar que não se limitem à transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos e sem pensar muito nas necessidades dos alunos.

Assim, verifica-se que o jogo é uma estratégia ou recurso de desenvolvimento motor que os professores utilizam para começar a desenvolver as habilidades motoras das crianças, pois é assim que elas passam a se reconhecer e experimentar com base em seu ambiente, enriquecendo sua imaginação e suas interações sociais. Nesse sentido, Bernate (2021) determina alguns resultados para que o jogo possa ser utilizado como estratégia didática, mencionando que deve potencializar os processos de aprendizagem autônoma e cooperativa, para que os professores implementem estratégias que fortaleçam o trabalho de ambas as aprendizagens, o ambiente deve ser adequado para a participação ativa e motivacional, permitindo que aprendam uns com os outros, a se integrar em grupos e construam modos de autoconhecimento.

Os professores foram perguntados se, de acordo com sua percepção e experiência, a recreação e o lúdico podem ser considerados procedimentos que contribuem para o desenvolvimento motor das crianças, tendo suas respostas transcritas a seguir.

“Sim. A exploração através das brincadeiras, do lúdico pode proporcionar a criança o desenvolvimento, bem como o descobrimento de novas habilidades”.

“Sim, pois é através do lúdico que transformo brincadeiras ou atividades de desenvolvimento motor e momentos agradáveis e de muitas risadas”.

“A partir do momento que o profissional conseguir diversificar suas estratégias de ensino, introduzindo a recriação e o lúdico em suas atividades, a disciplina torna-se mais confortável e interessante para o aluno”.

Para Basei (2008), uma das grandes oportunidades que a educação física oferece é poder atuar direta e sistematicamente no processo educacional do ser humano por meio do movimento. No caso do nível da educação infantil, a aula de reveste-se de uma importância muito particular, visto que a sua colocação em prática de forma adequada e com bastante cuidado por parte do professor que a ministra ajuda e contribui ao mesmo tempo para o desenvolvimento da criança e consolidação do seu desenvolvimento físico motor, social, psicológico e cognitivo de forma harmoniosa e abrangente.

Nesse sentido, o programa desenvolvido nas escolas deve visar a formação das crianças em uma série de habilidades motoras que permitem aumentar a independência e estimular sua iniciativa e atividade criativa. Por isso, a utilização de atividades que desenvolvem a psicomotricidade com a utilização de métodos lúdicos possibilita também colocar a criança em posição de buscar soluções para o problema apresentado, logicamente levando em conta a pouca experiência motora que essas faixas etárias apresentam.

Ao serem solicitados a explicar como as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento motor das crianças, os professores responderam que:

“Principalmente nas crianças que estão em desenvolvimento, elas fazem uma atividade/exercício e acham que estão brincando e ainda estimulando a imaginação”.

“O mesmo irá realizar as atividades com mais frequência, alcançando assim o objetivo da atividade”.

“Brincando, a criança estimula a curiosidade e aprende a ter confiança, passa a conviver em grupo, e a aprimorar e descobrir novas habilidades motoras”.

Para Medina-Papst e Marques (2010), no campo das ciências do esporte e da atividade física, o desenvolvimento de esquemas corporais na vida das crianças é visto como uma peça de caráter fundamental para o crescimento harmonioso e equilibrado dos processos funcionais envolvidos no desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e relacional que permite ao sujeito não só definir as diversas possibilidades de manifestação, mas também servem como formas de entrar em contato com a realidade que as rodeia e, desta forma, adquirir conhecimento sobre o mundo em que estão crescendo e em desenvolvimento, com o intuito de se adaptar plenamente aos hábitos de ação esportiva e, assim, atingir os vários objetivos que exigem seu contexto socioeducativo.

Por fim, os professores foram indagados sobre a sua percepção sobre as mudanças no desenvolvimento motor das crianças a partir da promoção de estímulos motores desafiadores e da exploração do movimento por meio das atividades lúdicas, estando suas respostas transcritas abaixo.

“O brincar entre as crianças colabora para uma boa saúde física e mental beneficiando na formação e no desenvolvimento integral da mesma”.

“Quando estimuladas desde cedo, as crianças começam a ter mais facilidades em realizar movimentos simples, mas que muitas vezes não sabem por que nunca fizeram, como por exemplo, pular corda ou mesmo quicar uma bola, e ainda se tornam adolescentes mais ágeis e não encontram dificuldades em aprender os desportos”.

“Considero uma ótima ferramenta, no qual ajuda em muito a absorção das atividades, conteúdos e objetivos”.

Existe consenso sobre a relação das habilidades motoras e as atividades recreativas. Neste estudo, constatou-se que os professores dão valor a estas práticas, desenvolvendo situações pedagógicas relacionadas à dimensão motora e que compreendem a sua eficácia no desenvolvimento psicológico, afetivo e so-

cial, entendendo que a educação infantil constitui o elo inicial de todo o sistema educacional, na qual são lançadas as bases para o desenvolvimento integral, para que as crianças aprendam e se desenvolvam sem esquecer nenhuma das áreas que compõem a sua globalidade.

Com base nessas reflexões, a importância de introduzir nos espaços escolares um ensino baseado em uma abordagem lúdica nas aulas de educação física da educação infantil fomenta o desenvolvimento motor das crianças e fortalece as dimensões humanas relacionadas ao crescimento e maturação, integrando sua personalidade. Por isso, é necessário que a educação física seja promovida como uma ferramenta essencial para a construção dos padrões motores, cognitivos e socioafetivos, que pode ser veiculada por meio do componente lúdico, uma vez que estabelece uma das ligações mais importantes para a motivação do aluno.

Nesse sentido, a incorporação da recreação na prática do professor contém essencialidades educacionais que dificilmente são encontradas em outros tipos de atividades, desenvolvendo um ambiente privilegiado para realizar uma ação pedagógica orientada para o desenvolvimento motor necessário para a constituição da coordenação dos gestos, expressões e movimentos do indivíduo dentro de seu contexto social e educacional.

De acordo com Alves (2019), é então necessário configurar uma ação didática que permita a estimulação dos aspectos cognitivos e socioafetivos para atingir a maturidade muscular dos alunos como uma unidade, o que pode ser canalizado através do lúdico como um fator chave para estimular os processos intrínsecos da vida humana, reativando a motivação, alegria e interesse para a atividade de aprendizagem de cunho esportivo, que gera mudanças favoráveis e determinantes.

A análise dos resultados obtidos permitiu demonstrar que, na concepção dos professores entrevistados, as atividades lúdicas são de grande importância para melhorar a coordenação motora, ressaltando que o aluno, ao obter uma boa coordenação, poderá desenvolver qualquer atividade, além de promover o seu desenvolvimento integral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como a recreação pode contribuir para o desenvolvimento motor dos alunos da educação infantil, por meio de pesquisa realizada junto aos professores de educação física da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Salvador, no município de Presidente Kennedy-ES.

Após as entrevistas, foi possível concluir que os professores compreendem a importância das atividades recreativas para o desenvolvimento motor dos alunos e as utilizam em suas aulas. Apesar de não terem como prática um trabalho conjunto, as atividades lúdicas e recreativas são consideradas como ferramentas que contribuem para a aprendizagem global das crianças e que, por serem maneiras criativas e divertidas, não devem ser excluídas do trabalho pedagógico, pois é por meio delas que os alunos da educação infantil podem desenvolver as habilidades motoras em sua totalidade, além de aprenderem a conviver com o outro.

Os docentes compreendem que a educação infantil é uma fase importante para abordar o desenvolvimento motor e que a diversão, recreação e brincadeiras são a forma mais eficaz de alcançar este objetivo. Constatou-se que os professores da escola pesquisada fazem um grande esforço para realizar suas aulas de forma prazerosa e motivadora, a fim de oferecer aulas de educação física de qualidade.

Os resultados obtidos na pesquisa literária e empírica permitem constatar que os jogos recreativos podem cumprir um papel educativo, ajudar no desenvolvimento mental e físico e as aulas de educação física são um espaço educacional favorável para atingir esses objetivos, mas o aproveitamento dessas potencialidades exige que os professores sejam devidamente capacitados para a obtenção de resultados que favoreçam o desenvolvimento integral que as crianças requerem.

Espera-se com este trabalho contribuir para um maior conhecimento sobre a importância da recreação e do lúdico como fonte fundamental do desenvolvimento motor e aprendizagem, ressaltando estes componentes são uma dimensão do ser humano e devem ser implementados para o seu desenvolvimento educacional.

De forma conclusiva, é possível afirmar que a abordagem pedagógica da educação física utilizando a recreação e o lúdico engloba uma série de métodos e ferramentas, oferecendo a possibilidade de otimizar processos de desenvolvimento motor na idade escolar, articulado com habilidades sociais e culturais, visto que é um eixo fundamental no funcionamento cognitivo da criança. Por isso, devem ser planejadas aulas que motivem os alunos, a fim de alcançar uma aprendizagem significativa, gerando satisfação e aprimorando os padrões básicos de movimento e as capacidades físicas, devendo, portanto, estar vinculada aos processos pedagógicos da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. O lúdico como dispositivo pedagógico: formação e atuação profissional no campo do lazer. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.3, p. 167-189, 2019.
- ALVES, F. **Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Walk, 2012.
- BANDEIRA, P. O. **O lúdico e suas contribuições na educação infantil**. 2015. 53f. Monografia (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- BASEI, A. P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BERNATE, J. Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. **Revista Podium**, Pinar del Río, v. 16, n. 2, p. 643-661, 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GASPAR, A. S. **O lúdico na educação física infantil**. 2011. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ISAYAMA, H. F. **Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas**. In: Lazer em estudo: currículo e formação profissional. Campinas: Papyrus, 2010.

LEITE, F. S. Desenvolvimento psicomotor de crianças de 4 a 6 anos de escola particular em Lima Campos - MA. **Rebai**, v. 1, n. 1, p. 43-71, 2017.

MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.

OLIVEIRA, A. C.; SILVA, K. C. **Ludicidade e psicomotricidade**. São Paulo: Inter Saberes, 2017.

PAULA, T. F. A importância de se trabalhar com a psicomotricidade nas aulas de educação física na educação infantil. **EF Deportes Revista Digital**, v. 15, n. 147, p. 1-4, 2010.

SILVA, V. S. et al. A importância da educação física escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Visão dos responsáveis. **EFDeportes**, v. 16, n. 156, 2011.

UEKAWA, D. T. **Psicomotricidade: o desenvolvimento motor na educação infantil**. 2010. 66 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

VIEIRA, L. B.; RODRIGUES, E. A. F. O ensino lúdico nos anos iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento**, v. 10, n. 11, p. 136-153, 2016.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil:** uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Os autores

Alicia Real Tuão

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação. Instituto Vale do Cricaré. Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC. São Mateus, Espírito Santo, Brasil.

Ana Elena dos Santos Baiense

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Anderson Da Silva Sampaio

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Andréa dos Santos Guimarães

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Andressa da Silva Santiago

Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Camila Machado de Oliveira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Diego Antônio De Souza Pereira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Douglas Cerqueira Gonçalves

Professor orientador do curso: Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Edmar Reis Thiengo

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Fernnanda Luciano Fernandes

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Flora Karoline Galito Gonçalves Santos
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Genivaldo dos Santos
Mestrando profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Gessiedna Pereira de Souza Silva
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Isabel Cristina Polonine
Mestranda pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Ivana Esteves Passos de Oliveira
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

José Roberto Gonçalves de Abreu
Professor Orientador do curso de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Jossieli Lucio Pereira de Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Juliana Silva Andrieta Andrade
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Larissa Valfré Baiôcco
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Leonardo Barreto da Costa
Mestrando do curso de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Lidianne Sabrina Viana Torres
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Luana Alvarenga Resende
Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Luana dos Santos Rodrigues

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Manoela Paz da Costa

Mestranda profissional em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC-ES).

Marcus Antonius da Costa Nunes

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Maria Auxiliadora da Silva Santos

Mestranda do curso de mestrado profissional do Centro Universitário Vale do Cricaré.

Mariana Paganott Rodrigues de Souza

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Mariluz Sartori Deorce

Graduada em Geografia e Doutora em Educação – Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular do Instituto Federal do Espírito e membro permanente no Programa de Mestrado Profissional do Ensino em Humanidades do IFES e do Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Mirielle de Castro Sedano

Coordenadora do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e do Programa Bolsa Família no Município de Presidente Kennedy (ES), pedagoga com Especialização em Educação Especial Inclusiva, Educação Infantil, Séries Iniciais e mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC-ES).

Nilda da Silva Pereira

Doutora e mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-doutora em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (UVV-ES), docente do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação no UNIVC-ES.

Patrícia Peçanha Roza Luns

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Patrícia Tamiasso de Oliveira

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

José Roberto Gonçalves de Abreu

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, Graduação, Especialização e Mestrado em Educação Física pela mesma Instituição. Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Treinamento Desportivo - UFES, Especialista em Atenção Primária à Saúde - APS - SESA, Especialista em Fisioterapia Hospitalar - Pneumo-funcional (UNESC). Autor do livro Educação Física e Desenvolvimento Regional. Coordenador dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Fisioterapia, Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Vale do Cricaré. Na mesma IES, coordena do Comitê de Ética em Pesquisa e integra o corpo Docente do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da FVC. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES, campus São Mateus.

Poliana Da Silva Ribeiro

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Raíssa Rangel Lorencini

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Simone Fernandes De Rança

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Sônia Maria da Costa Barreto

Orientadora do Programa de Mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

Vivian Miranda Lago

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

ISBN: 978-65-6013-005-0