

E D U C A Ç Ã O

CONTINUADA

número



Inclusão e Superdotação

A percepção dos coordenadores pedagógicos acerca da formação de docentes para o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação.

Comunicação e surdez

Como os profissionais da educação estabelecem estratégias e métodos de comunicação com crianças surdas, na perspectiva do desenvolvimento.

Ensino musical infantil

A música e sua importância para o desenvolvimento pedagógico e sua utilização como método de ensino interdisciplinar, com foco em sua universalidade.

O educador e o desenho

A visão que o educador tem ao ver a produção de desenhos da criança e como proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil.

Jogos e alfabetização

O lúdico na perspectiva de oferecer atividades significativas e desafiadoras, que permitem ao aluno participar, raciocinar e construir estratégias e pensamentos.



Editorial

A revista **Educação Continuada** é um periódico eletrônico, de acesso livre, produzida e editada pelo **CEQ Educacional** (Centro Educacional de Qualificação Profissional e Educação Continuada Castro Alves), mantenedor da **Faculdade Marinho Paulista (FAMP)**. De caráter interdisciplinar, a Revista Educação continuada visa publicar artigos científicos em língua portuguesa que propiciem maior conhecimento das diversidades em métodos de aprendizagem, no que diz respeito às técnicas e tecnologias em sala de aula e/ou qualquer ambiente de aprendizagem, a partir de reflexões ou relatos que articulem aspectos teórico e práticos.

A revista **Educação Continuada** atende a professores, pesquisadores, pós-graduandos, graduandos e profissionais que atuam não só na área da pesquisa acadêmica, mas da educação, tecnologia e gestão da aprendizagem. Seu intuito é contribuir para a divulgação e disseminação de conhecimento nos diversos campos das ciências humanas e exatas, sobretudo nos da educação e tecnologia, com compromisso científico e efetividade prática no campo do social.

A revista **Educação Continuada** adota o modelo de publicação cuja periodicidade é de fluxo contínuo, o que acelera o processo de comunicação e disponibilidade das pesquisas. Desta forma, é possível contribuir ainda mais e melhor a todos da comunidade científica e demais partes envolvidas. Para acessar digitalmente todos os conteúdos e edições desta publicação ou periódico, basta acessar o endereço eletrônico: www.educont.periodikos.com.br

Nesta edição de **#número 1**, a revista traz reflexões e relatos ligados ao uso de novos métodos ou tecnologias aplicadas a aprendizagem em diversos níveis de ensino.

Conselho Editorial

Me. Enésio Marinho da Silva Jr.
Dr. Flávio da Silva
Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Dr. Flávio da Silva
Me. Enésio Marinho da Silva
Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. Enésio Marinho da Silva Jr.

Edição Geral

Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Me. Enésio Marinho da Silva





Sumário

Apresentação: A Aurora Tecnológica.....	04

Formação Continuada Em Serviço dos Coordenadores Para A Educação Inclusiva Junto Aos Professores No Atendimento Aos Estudantes Com AH/SD.....	07
Comunicação Entre Bebês/Crianças Surdas e Seus Professores: Um Breve Estudo Desenvolvido em um Centro De Educação Infantil (CEI).....	16
O Uso Das Tecnologias Na EJA Do Século XXI.....	28
O Ensino Musical Na Formação Global Das Crianças.....	35
O Olhar Do Educador Para O Desenho Infantil.....	43
Jogos Matemáticos Na Educação Infantil.....	55
Alfabetização e Letramento Através Dos Jogos.....	65
A Inclusão De Estudante Com Paralisia Cerebral No Ensino Fundamental: Acessibilidade e Tecnologia Assistiva.....	75



Apresentação

A Aurora Tecnológica

O senso comum nos diz que vivemos na era da tecnologia. Muitos filósofos, pensadores e artistas do século XX desenharam e celebraram o tempo em que viviam como o mais farto de todos, sobretudo em termos de inovação científica e tecnológica. Desde a Revolução Científica (há cerca de 500 anos), nossa produção de conhecimento esteve associada a um espírito de expansão e exploração global da natureza e do próprio homem, este que, em grande medida, buscou significar, racionalizar e ordenar a realidade em que vive, reimaginando-a e moldando-a a partir das ferramentas tecnológicas desenvolvidas.

Entretanto, tecnologia e conhecimento são construções da espécie humana desde que ela sabe (o) que sabe. O *Homo sapiens sapiens* diferenciou-se e destacou-se dos demais humanos, talvez, pela capacidade cognitiva, evolutivamente adquirida, de compreender e modificar a sua realidade a partir da representação e materialização de suas próprias experiências cotidianas.

O compartilhamento dessas vivências em coletivo revelaram nossa alta capacidade para apredizagem e a constituição daquilo que podemos definir como cultura, além do desenvolvimento complexificado da linguagem. Essa constatação respalda a afirmativa chave que é colocada aqui: a tecnologia transforma o mundo porque ambos são produtos ou extensões da nossa percepção e imaginação.

Buscamos aqui, neste periódico de número um, iniciar nossas contribuições reflexivas e críticas, numa perspectiva de difusão do conhecimento que envolva e relacione os assuntos aprendizagem, educação e tecnologia, cuja finalidade ou pretensão seja a construção dinâmica de um sistema mais harmônico e organicamente diverso.

Jonathan Marinho

Editor Geral



Ilustração feita a partir de fotograma icônico do filme 2001: *Uma Odisséia no Espaço* (Stanley Kubrick, 1968). Na época do lançamento, o roteirista do filme, Arthur C. Clarke, disse : “Se alguém entender o filme completamente, falhamos. Queríamos fazer mais perguntas do que responder”.







FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DOS COORDENADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA JUNTO AOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM AH/SD¹

Prof.^a Ms. Sandra Regina Petrone Molla
Prof.^a Dra Cícera A. Lima Malheiro

RESUMO: Acreditamos que uma formação adequada aos coordenadores pedagógicos escolares com bases teóricas sólidas voltada a educação especial, na perspectiva inclusiva pode oferecer melhor sustentação para as ações práticas educativas que os docentes desenvolvem no cotidiano escolar. Esta teoria articulada com as demandas práticas vividas por esses docentes no dia a dia na escola, facilitará a identificação dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação. Partindo dessa premissa, o nosso objetivo com essa pesquisa é de identificar a percepção dos coordenadores pedagógicos acerca da formação teórica para formação em serviço dos docentes para o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em uma perspectiva inclusiva. Para tanto em nosso percurso investigativo contamos com a participação de 11 coordenadores (sexto masculino e feminino) em sua maioria com a idade entre 30 e 40 anos e que atuam em escolas com ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) que responderam o questionário com questões fechadas. Os resultados demonstram que as percepções apresentadas pelos participantes contribuem para enfatizarmos sobre a necessidade da formação continuada sobre educação especial e mais especificamente sobre os estudantes com AH/SD se torna necessária para o desenvolvimento destes profissionais, pelo fato de que formando teoricamente os docentes, a identificação dos estudantes com AH/SD e o planejamento das atividades, contribuirão para seu melhor aprendizado.

Palavras-chave: formação continuada em serviço; educação inclusiva, altas habilidades/superdotação

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, um dos grandes impasses que as escolas enfrentam, se refere a escassez de saberes teóricos e práticos que podem dar suporte e subsidiar a ação pedagógica dos docentes para trabalharem com os estudantes público alvo da educação especial (PAEE) entre eles os que possuem altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Em muitas situações têm-se escolhido cursos externos com a finalidade de formar os docentes para o atendimento a estes estudantes, cursos estes que nem sempre produzem o efeito esperado por conta das condições inadequadas e pela falta de articulação entre as ações educativas no interior das escolas.

Uma formação adequada aos educadores escolares com bases teóricas sólidas voltada a educação especial, na perspectiva inclusiva pode oferecer melhor sustentação para as ações práticas educativas que estes docentes desenvolvem no cotidiano escolar. Desde que essa teoria esteja articulada com as demandas práticas vividas por esses educadores no dia a dia na escola.

Teoria é uma necessidade do ser humano que sempre a produz e é por ela influenciado. Como argumenta Severino (2001, p. 9): “... a prática humana precisa da teoria para se expressar significativamente. [...] A teoria, em sentido amplo, é o esforço de realizar esta leitura e explicitar o sentido imanente à prática. É o meio possível para a leitura da realidade, para que ela possua algum sentido. Portanto, evidencia que a teoria não pode estar desvinculada da prática. Ambas precisam fazer parte da formação dos professores para que os sujeitos possam compreender, explicar e atribuir significado as ações.

Com vista a contribuir no acesso e permanência dos estudantes com AH/SD na escola regular, as leis exercem um papel de fundamental importância, pois visam assegurar princípios da educação inclusiva, por meio da qual são assegurados os serviços de apoio a estes estudantes e tem indicado a necessidade da formação dos docentes para atuar diante dessa demanda.

¹ Pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Altas habilidades/superdotação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.



Para considerarmos uma educação de qualidade, que tenha como princípio atender o máximo possível das necessidades dos estudantes PAEE há que se promover a oferta destes suportes, principalmente no que diz respeito a formação dos docentes que estão em atuação, ou seja, em serviço.

Para isso são necessários alguns requisitos referentes às concepções educacionais, as políticas vigentes e os serviços que concretizam, principalmente as propostas de formação dos docentes.

Se observarmos o que pontua a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu Art. 8º Item 1 define que “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

No seu Art 18 § 1º as Diretrizes consideram que os professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais.

Estas considerações aplicam-se à prática educativa. Ela precisa ser esclarecida e significada pela teoria. Assim, este aporte teórico fortalecerá as práticas pedagógicas, com entendimento mais claro dos objetivos que se queiram atingir em relação à educação especial.

Mesmo diante desses dispositivos legais, um dos grandes problemas e desafios vivenciados no cotidiano das formações é como realizar a formação dos docentes com vista a aquisição de conhecimento na educação inclusiva.

Esse foi um dos aspectos que nos despertaram o interesse em desenvolver uma pesquisa com esse foco.

Para esclarecer o campo da minha atuação, resalto que tenho experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, atuando como professora de ensino fundamental, coordenadora pedagógica do ensino fundamental e médio, diretora de escola e supervisora de ensino, professora de sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI), professora de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAI) trabalhando com a formação continuada de equipes docentes.

No decorrer dos meus anos de experiência ficou claro que a formação teórica e o aperfeiçoamento profissional dos agentes de uma unidade escolar que busca uma educação inclusiva, requer da equipe pedagógica um conhecimento mais apurado acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, para que não atuem de forma excludente. Espera que com isso que esses agentes, possam contribuir para a formação e o aperfeiçoamento profissional de toda a equipe o que inclui a continuidade de sua formação teórica e prática, que teve início na graduação.

Este contexto apresentado se desdobra em algumas questões: O que entender por formação continuada em serviço do professor diante da educação inclusiva? O que é educação especial na educação inclusiva? Qual o papel da formação diante do atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação?

OBJETIVOS

Identificar a percepção dos docentes a respeito da formação para a atuação com alunos com Altas Habilidades/Superdotação em uma perspectiva inclusiva.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entendemos que a educação inclusiva é orientada pela política, cultural, social e educacional, que desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, contribuem para esses



possam aprender, se desenvolver e participar de um contexto comum sem discriminação.

A partir disso, reconhecemos que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. Nesse contexto, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Embora dispomos de um documento como esse, muitas escolas recusam a matrícula dos PAEE, alegando inúmeros fatores que impediriam um atendimento de qualidade por parte dos profissionais que ali exercem suas funções. Embora os estudantes com AH/SD sejam parte do PAEE. No ato de sua matrícula, isso não fica explícito. Desta forma, este estudante em sala de aula tende a se isolar, por achar que os colegas não entendem sua postura questionadora e investigativa. Por outro lado, os docentes que não tiveram uma formação em Educação Especial, costuma rotular este estudante por acharem que fazem colocações inadequadas, é inconveniente e perturba as aulas.

Quando pensamos em educação especial em uma perspectiva inclusiva, sobretudo para os estudantes com AH/SD, há que se repensar no currículo escolar, nas estratégias, nos planos de aula desenvolvendo atividades que possam aproveitar do potencial que esses estudantes trazem, com a finalidade a aproveitar também, esse potencial para que esses estudantes possam desenvolver outros conhecimentos necessários. Nesse sentido a formação continuada, como destacaremos a seguir, é imprescindível.

Formação continuada de professores em serviço para uma educação inclusiva

Pode-se entender formação continuada de professores como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas por eles em exercício nas escolas com objetivo formativo, sejam elas realizadas individualmente ou em grupo. Como realça Pinto et. al. (2010), o seu foco é no processo.

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2009 apud, PINTO et. al, p.3 2010).

Segundo estas autoras, a formação continuada pode ocorrer através de diversas ações ou participações em congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação” ou também em atividades realizadas nas próprias escolas ou em Instituições superiores de ensino como “oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas.

Para que essa formação provoque novos desafios aos docentes, Nóvoa (1995) destaca:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Acreditamos que a formação continuada de professores não deve ser algo estranho à realidade e às necessidades das escolas e menos ainda algo imposto aos professores. Mas sim, deve ser construído e desenvolvido junto a eles.

Deve fazer parte desta formação a busca do desenvolvimento de “uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo” (NÓVOA, 1995, p.38). Para o autor a formação teórica deve fazer parte da formação contínua dos docentes:



A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos pertinentes. A formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida (Ball & Godson, 1989; Finger, 1989) (NÓVOA, 2002, p. 58).

A atenção voltada a necessidade de elaboração teórica e prática a partir das vivências e experiências indica a importância da formação continuada dos docentes.

Sendo assim, considerando a escola um espaço privilegiado de construção do conhecimento, o trabalho dos docentes necessita de formação continuada, sobretudo na área da educação especial, com vistas à complementação da formação inicial, que infelizmente tem abordado pouco sobre o assunto. Nesse direcionamento Schnetzler e Rosa, (2003) destacam três razões que têm sido apontadas como objetivo para o desenvolvimento dessas formações:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (SCHNETZLER; ROSA, 2003, p.27).

Esta formação em serviço, conforme Caldeira (1993 apud CUNHA; KRASILCHIK, 2000), explica não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

Assim, a formação continuada deverá levar em conta as necessidades dos professores no que diz respeito à educação especial, tendo como objetivo principal formar para a compreensão e o atendimento aos estudantes PAEE, entre eles os alunos com AH/SD, para suprir a defasagem dos cursos de licenciatura, conforme citado anteriormente. Por tanto, a formação continuada é de suma importância para fortalecer e ampliar o conhecimento do docente frente a educação inclusiva.

Acreditamos que o docente formado com consistência teórica e prática, terá seus saberes ampliados e poderá despertar em seus estudantes a vivência de um clima harmônico, saudável e estimulador em sala de aula e nos demais espaços escolares. Cercados por docentes inteligentes, criativos e com sólida formação, estes estudantes receberão escolaridade de qualidade, com maiores condições de desenvolver suas habilidades criativas, do que outros estudantes desprovidos deste aspecto.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Essa pesquisa é de cunho quantitativo, e teve um universo composto por 23 professores que atuam nas unidades educacionais do Município de São Paulo, abrangendo um total de três unidades.

A pesquisa foi realizada com professores e professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em sua maioria com a idade entre 30 e 40 anos.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário com 13 questões (Apêndice) fechadas que versaram sobre a formação e os conhecimentos a respeito das AH/SD e educação inclusiva. Os dados coletados foram organizados em quadros e gráficos, para melhor visualização e discussão do conteúdo e serão apresentados no item seguinte.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”,



aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831 datado de 23/02/2017.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentam informações destacando se os docentes conhecem sobre o tema e se em algum momento da sua carreira tiveram contato com estudantes com AH/SD.



Figura1: elaborado pela autora

Analisando o gráfico acima, infelizmente o resultado não foi alarmante, tendo em vista que nos cursos de formação inicial poucas disciplinas teorizam e discutem a Educação Especial, sobretudo Altas Habilidades ou Superdotação. Quanto ao gráfico abaixo, apresentamos sobre o que motivou os docentes a realizarem um curso voltado à área de educação especial, sobretudo em AH/SD.

Figura2: elaborado pela autora

Nos impressionou o número baixo de docentes que buscaram cursos de extensão na área de educação especial e principalmente em AH/SD. é possível que a falta de entendimento da importância de reconhecer que estes estudantes fazem parte da educação especial, não tenha sido compreendida por esses docentes.

Acreditamos que seja relevante, e imprescindível abordar este tema nos encontros formativos nas unidades escolares, para que, a partir de então os docentes possam ter um olhar diferenciado para este estudante, tendo como alicerce a teoria que subsidiará a prática educativa. Na pesquisa realizada, os docentes, na sua totalidade, relataram que conhecem superficialmente sobre AH/SD (figura 3).



Figura 3: elaborado pela autora

Por meio da figura 3 considerando que os docentes conhecem muito pouco sobre AH/SD, observamos que na figura 4 que um número significativo relata que já tiveram ou têm estes estudantes em sala de aula.

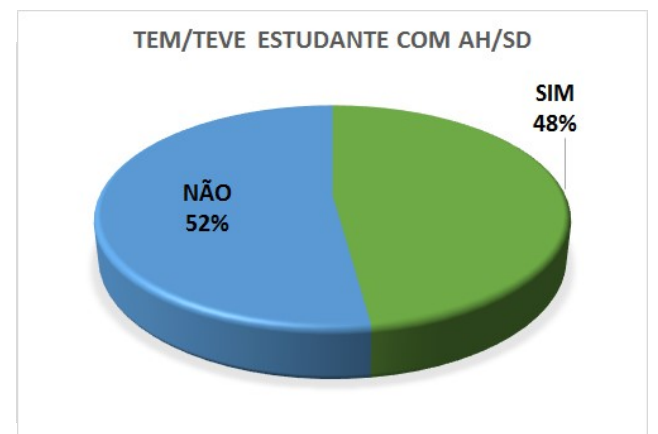


Figura 4: elaborado pela autora

Com relação aos participantes que responderam que sim, já teve ou tem estudantes com Altas



Habilidades ou Superdotação, eles destacaram que esses estudantes possuíam as seguintes características: Eram alunos curiosos. Alunos questionadores. Alunos desinteressados nas explicações. Alunos que falavam coisas fora do conteúdo da aula. Faziam muitas perguntas. Não gostavam de fazer atividades com os outros alunos. Se achavam mais inteligentes que os demais alunos.

Por falta de conhecimentos mais aprofundados sobre Altas Habilidades ou Superdotação, os docentes atribuem características que julgam fazer parte deste público, muitas vezes apontando de forma inadequada qualidades que são apresentadas como mitos nesta área.

Na figura 5, constatamos que as Unidades Escolares não realizam a identificação de estudantes com AH/SD, embora se observamos na figura anterior, há professores que acreditam ter esses alunos em suas salas de aula.



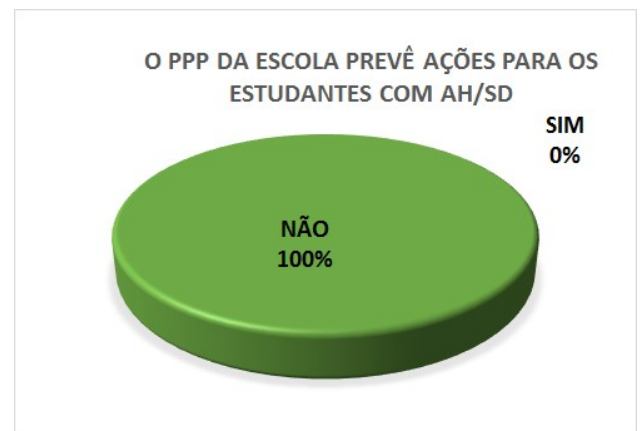
Figura 5: elaborado pela autora

Se os docentes das unidades escolares pouco ou quase nada conhecem sobre AH/SD, é incoerente detectarem que em suas turmas existem estudantes que fazem parte desta área da Educação Especial. Novamente constatamos que a formação em serviço propiciará bases sólidas para o reconhecimento destes estudantes.

Por meio da figura 6, podemos observar, segundo a respostas dadas pelos participantes, que as unidades escolares, não contempla no projeto político

pedagógico ações para os estudantes com altas habilidades ou superdotação. De modo geral, apontam a educação especial sem especificar seu público.

Considerando que o Projeto Político Pedagógico revela a filosofia, as metas e as ações da Unidade Escolar, consideramos relevante a inserção de propostas frente ao público com AH/SD em seu contexto. A partir daí, oferecer subsídios teóricos e práticos para que os docentes possam reconhecer este público em suas turmas e assim, atender as suas especificidades pedagógicas. Conhecimentos estes, que podem ser estudados nos horários coletivos e



colocados em prática nas salas de aula.

Figura 6: elaborado pela autora

Na figura 7, observamos que a maioria dos docentes reconhecem que estes estudantes necessitam de aulas diferenciadas.



Figura 7: elaborado pela autora



Com relação aos participantes que responderam que sim, eles destacaram algumas práticas que podem ser consideradas diferenciadas, tais como: Utilização de jogos. Aulas mais dinâmicas; Aulas no laboratório de informática; Estagiário na sala de aula para auxiliar; Mudança na grade curricular; Adaptação das atividades; Mais pesquisas com os alunos; Reclassificação para o ano seguinte.

Compreendemos que as práticas sugeridas pelos docentes, deveriam fazer parte de todas as aulas e para todos os estudantes, não somente aos que possuem AH/SD. A teoria nos indica que devemos elucidar nossas aulas com práticas diferenciadas que atendam os interesses e expectativas dos estudantes. Assim, evitar atividades repetitivas, com pouco interesse em pesquisa e principalmente que despertem a curiosidade dos estudantes.

Os docentes que participaram da pesquisa sugeriram que estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, podem ser indisciplinados (figura 8).



Figura 8: elaborado pela autora

Os docentes entendem que estes estudantes são indisciplinados porque não participam das aulas com interesse como os demais. Possivelmente façam esta relação por não conseguirem reconhecer este público e por não terem conhecimentos mais profundos que os façam reconhecer estes estudantes e a partir daí, trabalharem com eles de forma mais condizente com suas expectativas.

Os dados demonstram que os docentes reconhecem, que estes estudantes podem fazer parte de qualquer classe social (figura 9).



Figura 9: elaborado pela autora

Quanto aos objetivos pedagógicos os dados apresentados na figura 10, demonstram que muitos consideram que devem estimular as habilidades dos estudantes com AH/SD.

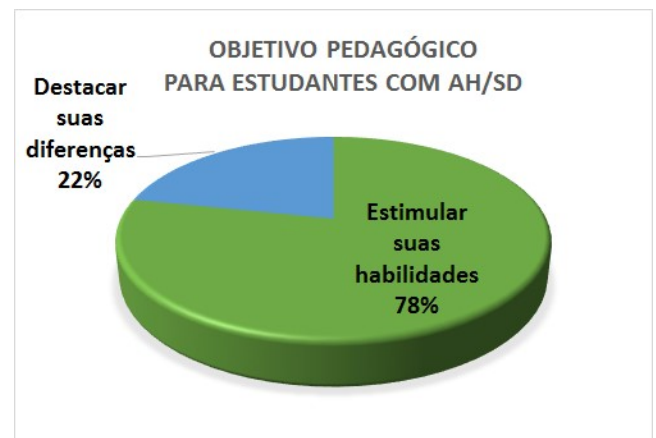


Figura 10: elaborado pela autora

Estimular a as habilidades dos estudantes, faz parte de uma aula bem planejada e construída a partir dos conhecimentos que os docentes têm sobre sua turma e essas ações não devem ser realizadas apenas aos estudantes com AH/SD, mas sim para todos. Portanto,



novamente atribuo esta resposta à falta de conhecimento teórico na área da educação especial.

Consideramos muito importante o interesse dos docentes em estudarem e conhecerem sobre o tema. Porém, ainda há uma parcela que acredita não precisar dessa formação nos horários coletivos de formação (figura 11).



Figura 11: elaborado pela autora

A partir dos resultados coletamos, podemos compreender sobre a importância de se conhecer o tema com profundidade, para não atribuir pouco significado ou importância a ele. A partir desse estudo, fica evidente a necessidade de ampliar a discussão sobre esse tema em horário de formação coletiva, tendo em vista que se trata de um espaço para a formação continuada em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho resultou dos estudos no curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Altas habilidades/superdotação que teve como objeto a formação teórica dos docentes em serviço no município de São Paulo. O problema investigado, dentro do âmbito deste objeto, foi qual a compreensão dos docentes sobre Altas Habilidades e Superdotação.

Constatamos que a formação continuada sobre educação especial e mais especificamente sobre

os estudantes com AH/SD se torna necessária no necessário para o desenvolvimento dos docentes, pelo fato de que infelizmente a formação inicial oferecida nas graduações não tem sido suficiente.

Defendemos que as escolas podem e devem ser entendidas e como espaços de formação continuada de seus professores estimulando e apoiando a realização de ações nessa direção.

Compreendida como espaço de formação, a gestão escolar e o coletivo de professores que dela fazem parte, precisam ampliar o campo de estudo e atendimento as respostas dos problemas enfrentados por sua realidade.

Acreditamos que esse espaço é um lugar privilegiado de formação continuada, pois ele é o *locus* onde os saberes e as experiências são vivenciados, rejeitados, validados e apropriados pelos docentes.

Na literatura estudada, percebemos que os docentes não aprendem em contextos de formação, no qual não conseguem atribuir sentido para o que está sendo aprendido e que não se vinculam ao seu desenvolvimento profissional.

Além disso, esses docentes não desenvolvem os conhecimentos necessários se os saberes trabalhados não se articulam com os saberes que já possuem. Percebemos que é necessário que os docentes possam enxergar nessas ações formativas, perspectivas de novos aprendizados ligados às demandas de atendimento de necessidades sentidas em sua prática.

Acreditamos que esse trabalho retrata os esforços e a importância da formação continuada em serviço, frente as dificuldades e enfrentadas pelos docentes no processo da educação inclusiva e no atendimento aos estudantes PAEE.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.005 – Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014 Brasília: 2014.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: 2008.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial- MEC/SEESP-2001. Ministério da Educação. Brasília: 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 – Título VI – dos profissionais da educação. Brasília: 1996.



CUNHA, A. M. de O. e KRASILCHIK, M. A. Formação Continuada de Professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. In: XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano, et. al. Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. Revista Thema, 2010.

SCHNETZLER, Roseli P; ROSA, Maria Inês de F. P. dos Santos; A Investigação-ação na Formação Continuada de Professores de Ciências. Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 1. 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d' Água, 2001.



COMUNICAÇÃO ENTRE BEBÊS / CRIANÇAS SURDAS E SEUS PROFESSORES: UM BREVE ESTUDO DESENVOLVIDO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI)¹

Camila Neto Fernandes ANDRADE²
Jane Gabriele de Sousa ABREU³

RESUMO: A presente pesquisa teve por objetivo compreender como se dá a comunicação entre bebês/crianças surdas e seus professores. A intenção foi a de observar como os profissionais da Educação estabelecem estratégias e métodos de comunicação com essas crianças para contribuir com o seu pleno desenvolvimento. Por meio do instrumento entrevista os dados foram coletados e analisados segundo a metodologia de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011).

Palavras-chave: Educação Especial; Bebês surdos; Educação Infantil; Inclusão; Deficiência Auditiva/ Surdez.

INTRODUÇÃO

Uma mãe quando engravida deseja, durante sua gestação, um bebê saudável e perfeito, no entanto, em alguns casos isso não acontece, e quando esse bebê nasce com alguma deficiência, essa mãe sofre e passa por um período de luto. Deste modo, esses bebês e suas mães ficam trancados dentro de casa por algum período, para não enfrentar nossa sociedade que tem dificuldade em conviver com as diferenças. Segundo Boscolo (2005),

Vários autores, como Luterman (1987), Lafon (1989), Leibovici (1996), Bevilacqua e Formigoni (1997), descrevem os acontecimentos que surgem nas relações pais-filhos, na presença de uma deficiência auditiva. O momento da

confirmação do diagnóstico pode ser definido como sendo um golpe pessoal, no qual os pais sentem a necessidade de encontrar uma causa para a deficiência auditiva do filho. Os mesmos autores acrescentam que os sentimentos mais comuns que ocorrem nos pais de crianças deficientes auditivas são: negação, vulnerabilidade, ódio, confusão e inadequação. Tais sentimentos passam por quatro estágios: negação, resistência, afirmação e aceitação. (BOSCOLO, 2005, p. 70)

Sabe-se que existe um preconceito que as pessoas com deficiência sofrem em nossa sociedade, e diante disso, muitas mães evitam matricular seus bebês que possuem alguma deficiência nas creches. Dessa forma, os professores de Educação Infantil ainda estão em busca de metodologias eficazes para atuarem junto à essas crianças dentro das salas de aula, principalmente dos espaços educativos dos Centros de Educação Infantil (CEIs). Existem estudos muito avançados e bastante popularizados sobre os fazeres com bebês e crianças muito pequenas com deficiência intelectual, física, visual, transtornos e síndromes, mas ainda pouco se fala, no ambiente educacional, sobre a surdez.

Diante desta afirmação, é possível observar que é um número reduzido de bebês e crianças pequenas (de 0 a 3 anos) deficientes que frequentam a Educação Infantil. A partir dessa observação, a presente pesquisa se propôs a analisar como se estabelece a comunicação entre professores e crianças de 0 a 3 anos surdas em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo.

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como se dá a comunicação entre bebês/crianças surdas e seus professores, uma vez que

¹ Pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva/surdez, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

² Professora da Escola CEI “Dirce Migliaccio”, da Diretoria Regional de Ensino de Itaquera. ³ Orientadora de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/ Surdez da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Núcleo de Educação à Distância (NEaD).



a Educação Infantil é a iniciação da criança no universo escolar e muitas vezes professores, demais crianças e até mesmo os pais, todos na condição de ouvintes, não se comunicam por meio da língua de sinais. Pretende-se com este estudo entender como se dá a construção da cultura surda no universo infantil, assim como o processo de estabelecimento da comunicação entre surdo e ouvintes ainda na primeira infância. A intenção é a de observar como os profissionais da Educação estabelecem estratégias e métodos de comunicação com essas crianças para contribuir com o seu pleno desenvolvimento, além de contribuir com a atuação dos professores de CEIs que recebem esses bebês surdos em suas salas de aula, proporcionando um norte para sua atuação com essas crianças e com o processo inclusivo.

A pesquisa se desenvolveu por meio de entrevistas com professores do Centro de Educação Infantil Indireto “Gleba do Pêssego”, situado próximo ao SESC Itaquera, Zona Leste de São Paulo. Foram entrevistados o diretor, as professoras e a coordenadora pedagógica da unidade escolar. A escola possui uma criança com surdez profunda bilateral matriculada desde o ano passado. A análise dos resultados foi feita de forma qualitativa com base na análise de conteúdo categorial de Bardin (2011).

REVISÃO DE LITERATURA

Educação Especial na Educação Infantil: o processo de inclusão de crianças com deficiência

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim *infantis* onde *in* significa negação e o verbo *faris* significa falar. Infância, então, significa “não falar”. Áries (1979) relata que “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguiu mais destes” (ÁRIES, 1979, p.156). A criança era vista então, como um “adulto em miniatura” e passava a viver como tal.

Ainda segundo Áries (1979), a partir do séc. XVIII, na Europa, houve uma grande mudança dessa concepção de infância. A sociedade deixa de ver a criança como um “adulto em miniatura” e passa a perceber que elas são sujeitos de vontades. Atualmente, a criança ocupa seu lugar na sociedade e, então, o

conceito de infância passa a ser consolidado. A visão contemporânea de infância compreende a criança como sendo um:

Sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p.86).

A creche, segundo Sanches (2004), surge no Brasil no final do século XIX para atender os filhos dos trabalhadores da indústria, para que os operários pudessem trabalhar de forma mais produtiva sabendo que seus filhos estavam sendo bem cuidados. Nessa época, a creche era vista como um espaço para cuidar das crianças, um local onde tivessem suas necessidades sanadas e estivessem em segurança.

A Educação Básica ainda durante a infância está prevista em nossa Constituição Federal Brasileira de 1988, que garante o direito à Educação para todos. Segundo as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007), documento proposto e elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, a Educação para crianças passou por

Uma renovação, todavia, começou a se esboçar impulsionada em especial pela promulgação da nova Constituição de 1988 que incluiu a creche no sistema de ensino colocando-a com a pré-escola, no nível denominado educação infantil. Tal renovação foi influenciada por contribuições dos estudos da psicologia do desenvolvimento, da psicolinguística, da sociologia da infância, das neurociências e outras áreas do conhecimento acerca da construção da inteligência, da linguagem, da construção do conhecimento por crianças pequenas (SÃO PAULO, 2007, p. 13).



Neste cenário de acesso irrestrito à Educação, surge a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996, de fundamental importância para a Educação Nacional. Segundo Mathias e Paula (2009) “a LDB coloca a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-las, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (MATHIAS; PAULA, 2009, p.14). Ainda a partir da LDBEN, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, ocorrendo, dessa forma, a migração das creches para a Secretaria de Educação dos Municípios e não mais das Secretarias de Assistência Social. Ainda para Mathias e Paula (2009),

Nessa passagem das creches para as Secretarias de Educação dos Municípios está articulada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos (MATHIAS; PAULA, 2009, p.14).

A educação infantil, então, é baseada na indissociabilidade entre o cuidar e educar, sendo entendido que o cuidar nada mais é do que um fazer pedagógico, e que muitos trabalhos pedagógicos podem ser desenvolvidos a partir do cuidar: a criança aprender a se alimentar sozinha, o desfralde, até mesmo o ato de limpar o nariz sozinha. Retomando as Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007) entendemos que,

Compreende-se hoje que cuidar da criança é atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor, etc. Mas não apenas isto. Cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construir sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter

sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador (SÃO PAULO, 2007, p.19).

Nesse sentido entendemos que a Educação Infantil tem um propósito que está para além do cuidar, e que tem como finalidade acompanhar e dar suporte de natureza pedagógica para que a criança possa usufruir de pleno desenvolvimento. Deste modo, entende-se que as unidades de Educação Infantil devem desenvolver um trabalho pedagógico:

(...) que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (SÃO PAULO, 2014, p.13).

Com passos tão lentos e tão difíceis, ocorreu, historicamente, a educação de pessoas com deficiência. Assim como a Educação Infantil, a Educação Especial “surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos da Europa” (BRASIL, 2006b, p.9). No Brasil, a primeira escola especial foi criada no Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, em 1854 e, em 1857, também no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto Imperial de Educação para Surdos.

A política de inclusão, norteadada especificamente pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), resultado da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, com vistas a “serviço de um



desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...” (UNESCO, 1990, p.5) possibilitou que esses conceitos fossem mais tarde estruturados e publicados com a Declaração de Salamanca (1994), documento no qual a meta foi incluir todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves ou dificuldades de aprendizagem, no ensino regular. É a partir da Declaração de Salamanca (1994) que:

(...) surge o conceito de “necessidades educacionais especiais”, que se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais em algum momento de sua escolaridade. Assim, o desafio que enfrentam as escolas é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (BRASIL, 1994, p. 17-8).

Esse conceito é de extrema importância, uma vez que a escola deve estar com seu projeto pedagógico voltado para a diversidade, propondo atividades e mantendo um currículo para todos e que as dificuldades e limitações dos estudantes com deficiência não sejam postas à frente do sujeito de direito que ele é.

Surdez: o ambiente social e educativo para crianças com deficiência auditiva

Por muitas vezes, quando nasce uma criança surda numa família de ouvintes essa família passa por um momento de luto onde sentimentos de medo, frustração e culpa imperam (CLAUDIO; NETA, 2009).

A surdez da criança, quando é leve ou moderada, dificilmente é observada pela família. Frequentemente esse diagnóstico só ocorre depois que a criança começa a frequentar a escola e, a partir daí, é que se inicia o atendimento necessário para essa criança. Segundo Redondo e Carvalho (2000), quanto mais tempo se passa, maiores são as dificuldades de

desenvolvimento da criança surda, tanto no campo da linguagem quanto nos níveis social, psíquico e cognitivo.

De acordo com Karin Strobel (2008, p. 50), quando o médico apresenta o diagnóstico de surdez, os pais ficam “chocados” diante da diversidade deste novo elemento familiar. As expectativas de cura tomam o tempo e os esforços da família e estão presentes em todos os encontros e reuniões familiares. Todo desgaste ocorre, na esperança da normalização (CLAUDIO; NETA, 2009, p.05).

A grande maioria das famílias têm a esperança de seus filhos serem “curados da surdez” ao realizarem o implante coclear, no entanto, segundo Harlan Lane (1992) não há a certeza que as crianças surdas, após o implante coclear, sejam capazes de se comunicar oralmente. A autora afirma que “A criança surda corre então o risco de se desenvolver sem qualquer tipo de comunicação concreta, seja ela falada ou gestual” (1992, p.21). Lane (1992) ainda afirma que essas crianças podem se desenvolver sem uma identidade estabelecida, uma vez que não são mais totalmente surdas e, tão pouco, ouvintes. Esta situação

(...) aumenta a possibilidade dela se desenvolver sem nenhum tipo de comunicação concreta, seja falada ou gestual. A escola e a sociedade exercem, portanto, um papel determinante na medida em que oportunizam que a criança surda seja socializada, dentro da cultura de sua comunidade, com foco primário no seu idioma. Mesmo porque onde há surdos, há Língua de Sinais, este fato foi comprovado durante os anos em que a Língua de Sinais foi marginalizada e que independentemente das proibições ou autoritarismos, os surdos continuavam a praticar sua língua às escondidas. (CLAUDIO, NETA, 2009, p.05).

Passando por tantos conflitos, do luto, da esperança de cura, da busca de especialistas que tragam soluções para a surdez de seus filhos, muitas famílias



não matriculam seus bebês nos Centros de Educação Infantil (CEIs), sendo que o CEI é um local onde se objetiva a socialização desse bebê surdo. Nesta perspectiva, o CEI objetiva que a criança surda “seja reconhecida e aceita por todos do ambiente escolar como uma criança do grupo, embora precise de um tipo de relacionamento específico, devido à sua forma de comunicação” (BRASIL, 2006a, p. 45).

Muito do excesso de zelo e de cuidados dos pais das crianças surdas se dá devido ao trauma que a família sofreu ao descobrir a limitação sensorial da criança e é papel da escola mediar esses conflitos junto à família.

(...) as relações entre surdos e ouvintes no ambiente escolar vão muito além do simples processo ensino-aprendizagem (processo este, que nada tem de simples, mas que diante das circunstâncias que se apresentam, passam a ser o menor dos problemas a serem superados). A escola em muitas situações administra questões que envolvem desde a aceitação de um membro diferente no núcleo familiar, a construção de uma identidade surda até a transmissão de valores que não remeta a forma particular de colonização a que os surdos foram submetidos ao longo de sua história. Este embate aparece e reaparece nas representações, nas práticas de significação e nos dispositivos pedagógicos, fatores estes, que imprimem o currículo oculto da escola. (CLAUDIO; NETA, 2009, p.11).

Segundo Redondo e Carvalho (2000, p.23) quanto mais cedo a família e a criança forem atendidas diminui as dificuldades dos pais em aceitar seu filho, possibilitando-os a ter uma visão mais realista e positiva do desenvolvimento do seu filho surdo. Sobre o programa de atendimento aos pais e à família nas escolas, as autoras entendem que:

Além de dar apoio emocional à família, o principal objetivo do programa (programa de atendimento aos pais e à família) é orientar e oferecer condições para que seus membros aprendam a se *comunicar* com a criança com surdez. É importante

que a família compreenda que a comunicação com sua criança surda é fator primordial para o equilíbrio e harmonia do contexto familiar e o alicerce para o desenvolvimento global do indivíduo. Tendo entendido isso, a família poderá auxiliar no desenvolvimento da linguagem de sua criança. (BRASIL, 2006a, p.51)

Ao matricular seu filho no CEI, a família estará possibilitando que ele se desenvolva física, motora, emocional, cognitiva e socialmente, sendo essa criança surda ou não. Sobre essa etapa da escolarização, Redondo e Carvalho (2000) nos lembram que:

A educação da criança surda em fase de socialização precisa se adequar a suas características pessoais. A observação de suas respostas aos primeiros atendimentos escolares e clínicos (estimulação auditiva, socialização etc.), serve para indicar o caminho a seguir: optar pelo ensino especializado (escola e classe especial), ou pelo ensino comum. (REDONDO; CARVALHO, 2000, p.25)

O ideal para a criança surda que frequenta a Educação Infantil é que ela tenha consigo um professor/instrutor surdo para que ela tenha contato diário com a LIBRAS, além do professor regular da sala. É importante compreender que:

O aluno com surdez em idade pré-escolar que ainda não tem a linguagem oral estruturada, mas que possui boa atenção visual e capacidade para compreender situações globais (contexto), pode receber estimulação da fala em momentos específicos, organizados por meio de parceria entre a escola, a família e os fonoaudiólogos. A pré-escola do ensino regular e a da educação especial devem ser estimuladas a oferecer as duas línguas (BRASIL, 2006a, p. 49).

Deste modo, entendemos a importância para o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda que ela seja estimulada em ambiente familiar e escolar a utilizar o que seria a sua primeira



língua, a língua de sinais, assim como o português (muito provavelmente em sua modalidade escrita).

Comunicação entre surdos e ouvintes: a aquisição de uma linguagem

Diante do que já foi mencionado nos itens anteriores, não é difícil supor a importância da Educação Infantil para vários aspectos do desenvolvimento da criança surda. Martins (2012), por exemplo, defende que nos desenvolvemos a partir das relações que estabelecemos com demais humanos, sejam eles crianças ou adultos. A autora ainda afirma que a criança se desenvolve a partir da aprendizagem e que, para ela, não há desenvolvimento sem que antes haja a aprendizagem. Deste modo, Martins (2012) compreende a importância do papel do outro, sobretudo o papel do adulto, e da cultura no desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

Pouco depois do nascimento, o bebê demonstra interesses pelo mundo exterior, se fazendo necessário que nessa fase os professores e a família ampliem as possibilidades desse bebê conhecer o mundo, como o próprio corpo, diferentes espaços físicos, objetos, animais, entre outros. Aos poucos, o bebê começa a imitar as ações daqueles que ele observa e a escola permite que esse bebê explore essas imitações nas brincadeiras de faz de conta.

Martins (2012) ressalta que no início de sua vida o bebê dispõe de diversos aparatos sensoriais que lhe permite diferenciar sabores, sentir cheiros, tatear diferentes objetos e distinguir sons. A autora enfatiza também que o bebê é um ótimo ouvinte e que, por muitas vezes, os adultos que fazem parte do cotidiano desse bebê não mantêm uma comunicação constante com ele.

Diante dessas afirmações da autora, devemos ficar atentos aos momentos de relações e de desenvolvimento de bebês e crianças que não recebem sons, como os bebês e crianças surdas. Nesse contexto, os adultos devem procurar outros meios de comunicação e estímulo com esses bebês.

No caso de um bebê ouvinte, ele poderá aprender a falar oralmente de forma natural, apenas convivendo com pessoas que falem na sua presença e também com ele (BROFEN-BRENNER, 1996).

Quando o bebê é surdo, gradualmente compreenderá e se comunicará em língua de sinais, precisando de pessoas que dominem a Libras e que falem nesta língua. Mesmo que a criança surda aprenda língua de sinais ela será capaz de compreender a existência de uma segunda língua, diferente da dela, e poderá optar em ser oralizada, caso deseje (CZMYR, 2015, p.50).

É de suma importância que os bebês surdos tenham contato com pessoas surdas que dominem a Libras, para que eles tenham acesso a essa língua, bem como para que se apropriem e se envolvam com essa linguagem de forma natural e espontânea.

Nesse momento de aprendizado das palavras pelo bebê, é importante a associação entre palavras e objetos bem como a exposição da criança a um rico vocabulário, além do incentivo à verbalização. No caso das crianças surdas, além do aprendizado dos sinais de LIBRAS, também é necessário o estímulo à comunicação por meio da LIBRAS [...] (RABELO, 2014, p.72).

As atividades lúdicas são o foco na Educação Infantil e, nesse sentido, partindo de situações espontâneas de relacionamento, de desenvolvimento, resolução de situações problemas, o professor e a família podem desenvolver brincadeiras e atividades que proporcionem a interação da criança surda com as crianças ouvintes que ela convive, tanto na escola como no ambiente familiar, mantendo sua atenção e permitindo que ela se expresse a partir de gestos, movimentos corporais, sinais e até mesmo de linguagem verbal.

Para Redondo e Carvalho (2000) “o jogo, o brincar de faz-de-conta e o relato de histórias infantis são experiências que permitem ampliar seu âmbito de informações e ajudá-la a buscar, a pedir, a fazer perguntas, enriquecendo cada vez mais sua comunicação” (REDONDO; CARVALHO, 2000, p.29). As autoras ainda ressaltam a importância de enfatizar as situações que são do interesse da criança



surda para que o professor possa estimulá-la a desenvolver sua comunicação.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Universo da pesquisa

A escola em que ocorreu a coleta de dados é o Centro de Educação Infantil Indireto “Gleba do Pêssego”, da Diretoria Regional de Ensino de Itaquera, Zona Leste de São Paulo, situada no bairro Gleba do Pêssego, próximo ao Sesc Itaquera. A modalidade de atendimento dessa escola é Educação Infantil, crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos. A escola atende 130 crianças, divididas nas seguintes turmas:

- 14 crianças no berçário I (são 2 turmas de berçário I, com 7 crianças cada);
- 36 crianças no berçário II (são 4 turmas de berçário II, com 9 crianças cada turma);
- 20 crianças no minigrupo I (são 2 turmas de minigrupo I, com 10 crianças cada);
- 60 crianças no minigrupo II (são 3 turmas de minigrupo II, com 20 crianças cada).

A escola possui 3 (três) crianças com deficiência, distribuídas nas turmas de minigrupo I e minigrupo II.

A arquitetura da escola contempla 1 (um) parque, 7 (sete) salas de aula, 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) sanitário para deficiente, 1 (um) banheiro com trocador, cubas e chuveiro, 1 (uma) cozinha industrial, 1 (um) refeitório, 1 (uma) sala de diretor, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala dos professores, 1 (uma) enfermaria.

Esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406(CAEE), cujo parecer é de nº 1.939.831 datado de 23 de fevereiro de 2017.

Participantes

Participaram da pesquisa por meio de entrevistas o diretor, a coordenadora pedagógica e as

professoras de uma criança surda do CEI IND “Gleba do Pêssego”.

Instrumentos

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista estruturada, que foi agendada previamente. Foram utilizados três roteiros de entrevistas diferentes, direcionados a cada um dos entrevistados de acordo com os seus cargos. As entrevistas ocorreram de forma escrita, uma vez que as pessoas envolvidas não autorizaram a gravação ou filmagem desse momento.

Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Para coleta de dados, foram realizadas visitas à escola que se iniciaram em outubro de 2016 onde foi possível observar a interação da Laura, a estudante surda, com as professoras, os colegas de sala e a equipe gestora da unidade educacional. Ao fim, foi feita uma entrevista com as professoras, diretor e coordenadora pedagógica da escola.

Procedimentos para a análise de dados

Ficou determinado que para análise dos dados seria adotada uma abordagem quantitativa, com base no método de análise do conteúdo categorial de Bardin (2011). A análise dos dados da entrevista iniciou com a leitura detalhada do questionário bem como a análise do mesmo. Em seguida os dados organizados em forma de tabela, separados por categorias, analisados e discutidos de acordo com essas categorias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram realizadas quatro entrevistas sendo uma com o diretor, uma com a coordenadora pedagógica e uma com cada uma das professoras da estudante surda, sendo duas delas as atuais professoras e uma delas foi a professora do ano passado.

Após realizar uma leitura das entrevistas e de organizar a tabela, as categorias foram subdivididas em “Individual”, que diz respeito às respostas individuais de cada entrevistado, “Relação Adulto X Criança Surda”, onde encontram-se analisadas as respostas que contemplam a relação do adulto entrevistado com a criança surda e a última subcategoria “Escola” que integram as respostas de cada entrevistado no que diz respeito a relação/ mobilização dos funcionários da



escola como um todo, com a criança surda nela matriculada. Depois de subdividir essas categorias, os questionários foram analisados em conjunto, sendo agrupados nas respostas que mais se assemelhavam para poder chegar ao seu resultado. Iniciamos a seguir a análise da categoria individual: **Categoria Individual**.

Para identificação do perfil do público participante dessa pesquisa as questões iniciais da entrevista tratavam-se de dados demográficos. A primeira questão de cada entrevista pretendia identificar o tempo de exercício na função ocupada pelo entrevistado. As respostas sobre o tempo de atuação no CEI (1. Quanto tempo que você leciona para bebês de 0 a 3 anos? / 1. Quanto tempo está atuando como diretor do CEI IND Gleba do Pêssego? / 1. Quanto tempo está atuando como coordenadora pedagógica do CEI IND Gleba do Pêssego?) foram em períodos diversificados, tendo pessoas que trabalham na educação para bebês e crianças pequenas há 1 ano e outros que trabalham há 2, 3 e até 4 anos. Já na questão sobre ter trabalhado anteriormente com crianças surdas (2. Antes da Laura, você já havia atuado com crianças surdas? Se sua resposta for sim, diga como foi essa experiência.), apenas uma professora respondeu ter trabalhado com um adolescente com perda auditiva em outra instituição, mas que ele falava e escutava pouco e mesmo assim participava de todas as atividades e interagia com todos.

Na questão a respeito da reação de cada um quando souberam que atenderiam uma criança surda (3 Qual foi sua reação quando recebeu a notícia que teria uma criança surda na sua turma?), todos disseram se sentir angustiados de início, principalmente no que tangia a comunicação com a criança e, após o contato mais próximo com ela, essa angústia diminuiu drasticamente.

Segundo Deus (2013),

A comunicação é a primeira das várias barreiras que o professor encontra quando se depara com um aluno surdo em sua sala de aula. O primeiro sentimento para a maioria dos professores que recebe um aluno com surdez na sala de aula é a insegurança expressada com falas do tipo: “não sei lidar com ele.”, “como vou fazer para me comunicar?”, “Não estou preparado para isso.”, “Não

sou especialista em surdez”. É preciso que o professor conheça as reais necessidades do aluno para que ele possa acreditar e ter mais confiança no seu trabalho (DEUS, 2013, p.9).

Conforme analisado em nossa entrevista e com base no que foi mencionado por Deus, a primeira dificuldade que os professores encontram é a insegurança em relação à comunicação com a criança surda. Lacerda (2006, p. 176) reforça que “a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes”. Após o contato dos professores com a criança surda e das formações a respeito da deficiência, a insegurança diminuiu, pois

O trabalho de formação continuada possibilita diminuição da ansiedade e da insegurança dos professores e gestores educacionais no que tange à inclusão dos alunos surdos/ deficientes auditivos, uma vez que esses se tornam potenciais multiplicadores, formando e informando os demais alunos, pais e/ou responsáveis, bem como toda a comunidade escolar (SENO, 2009, p. 385).

Em análise da categoria relação adulto x criança surda chegou-se às seguintes informações:

Categoria Relação adulto x Criança surda

No questionamento se a pessoa entrevistada conseguiu estabelecer uma comunicação com a Laura (Você conseguiu estabelecer uma comunicação com a Laura? Se sim, explique como é essa comunicação), todos os entrevistados responderam que sim. Todos afirmaram ter estabelecido uma comunicação gestual com a criança, informaram que ela tocava as pessoas com quem queria conversar e apontava os objetos que desejava.

As professoras que atuam com a Laura esse ano asseguraram que a menina atende quando elas a chamam, estando há uma pequena distância da criança, e também contaram que ela já consegue verbalizar algumas palavras, tais como: ABA (água), BÉCA (Rebeca), EU (Banheiro).



Já a professora do ano passado traz afirmações diferentes, descrevendo que a comunicação dela com a Laura se dava com o olhar e através de gestos, uma vez que pela rotina da escola não se tornava necessário a Laura solicitar água ou ir ao banheiro, e a criança ainda fazia uso de fraldas. A professora relata que sempre oferecia as coisas para a menina (água, alimento, brinquedos, entre outros) e pelo olhar da criança sabia se ela queria ou não o que estava sendo oferecido.

Na questão a respeito da adaptação de atividades (Você teve que adaptar algumas atividades para que a Laura conseguisse realizá-las? Quais atividades foram estas?), todos afirmaram não ter sido necessário nenhum tipo de adequação de atividades para que a Laura realizasse as mesmas. Tudo isso se deu pois, na Educação Infantil as atividades propostas sempre acompanham o auxílio da educadora regente da sala, que se mantém próxima às crianças a todo momento.

Na questão se os objetivos com a Laura foram alcançados (Você acredita que atingiu seus objetivos com a Laura?), apenas dois entrevistados responderam que sim, no entanto um deles, continuou sua resposta dizendo que ainda há mais a ser feito. Os outros entrevistados afirmaram que os objetivos ainda não foram todos alcançados, pois ainda é muito cedo para observar mudanças evidentes. As duas professoras entrevistadas, que atuam com a Laura esse ano, ainda têm o objetivo de que a Laura oralize um número maior de palavras nos próximos meses.

Segundo Strobel (2008):

As pesquisas científicas já feitas nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil comprovaram que as crianças surdas de pais surdos se saem melhor no desenvolvimento da linguagem que as outras crianças surdas de pais ouvintes, pois elas não apresentam os problemas da defasagem de linguagem porque os pais surdos já estão se “comunicando” em língua de sinais com os filhos surdos o mais precocemente possível, esclarecendo todas as suas curiosidades naturais (STROBEL, 2008, p. 54).

Os estudos defendem que, para se estabelecer uma comunicação de sucesso com as crianças surdas, o ideal é que essa comunicação se dê através dos sinais. A mesma autora (2008, p.58) afirma que, para uma família de pais surdos, o nascimento de uma criança surda é uma felicidade, diferente de uma família de pais ouvintes. O entrave surge quando esses pais surdos levam seus filhos surdos aos médicos da área, eles sugerem que os pais não iniciem o uso da língua de sinais para que não haja um atraso na aquisição da fala de seus filhos e ainda oferecem a cirurgia do implante coclear nos seus filhos “argumentando que ouvir som e aprender a falar é melhor do que nada (...)” Goldfeld (2002), debatendo sobre o oralismo, diz que:

A criança surda deve, então, submeter-se a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem, e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Pela audição e, em algumas metodologias, também com base nas vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, se for iniciado ainda nos primeiros meses de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança, tais como: tipo de perda auditiva, época em que ocorreu a perda auditiva, participação da família no processo de reabilitação etc. (GODFELD, 2002, p.35)

Os avanços de Laura estão pautados no que afirma Goldfeld (2002). Ao se aproveitar o resquício de audição que a criança possui, ela está começando, aos 3 anos de idade, a oralizar poucas palavras (as professoras citaram 3 palavras).

Sobre a última categoria de análise discriminada como categoria escola, chegou-se às seguintes informações: **Categoria Escola;**

Quando a equipe gestora foi questionada se houve formação para as educadoras a respeito da deficiência da Laura (Houve alguma formação/conversa com as professoras de como



atuarem e de como atender a Laura na escola?), ambos os entrevistados asseguraram que sim. O diretor afirmou haver contínuas palestras com as professoras e salientou que a Auxiliar de Enfermagem que atende no CEI está sempre próxima às educadoras e procura sanar quaisquer dúvidas que elas apresentem.

Quando perguntados se a escola se mobilizou para atender a Laura (Você acha que a escola, como um todo, se mobilizou para atender a Laura? De que forma isso ocorreu?), novamente a equipe gestora afirmou que sim, que desde as auxiliares de limpeza, as cozinheiras, as professoras, a equipe administrativa, enfim, todos os funcionários da escola demonstraram interesse em entender a respeito das dificuldades da Laura e procuram ajudá-la em tudo o que ela necessita.

Conforme afirma Vitta, Vitta e Monteiro (2010):

O desenvolvimento de ações estratégicas, que incluem adaptações curriculares e formação de recursos humanos, tem sido focalizado pela SEESP, com o objetivo de alcançar a meta de combate à exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. No entanto, a creche e a pré-escola, que configuram a educação infantil ainda estão iniciando ações com o objetivo de facilitar a inclusão.

Vários autores (DE VITTA; EMMEL, 2004; BISCEGLI, 2007 et al; BERSCH; MACHADO, 2007) concordam sobre a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, principalmente se este atendimento educacional for de boa qualidade. Isso é especialmente válido para a criança com necessidades especiais. (VITTA, VITTA, MONTEIRO, 2010, p. 416)

Carneiro (2012), defende que os profissionais da área da educação não estão preparados para atender as crianças com deficiência, bem como as escolas comuns. Segundo a autora,

Por sua trajetória histórica de não atendimento do aluno com deficiência, a escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua

transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno (CARNEIRO, 2012, p. 86).

Conforme os autores acima mencionados, a inclusão das crianças com deficiência deve ocorrer da educação infantil, já que essa é a primeira etapa da vida escolar de todas as crianças. Vimos que os professores e as escolas estão preparados para receber essas crianças, uma vez que há leis que garantem esse atendimento, no então não estão preparados para atender de forma qualificada essas mesmas crianças. Finalizamos essa discussão com Carneiro (2012) "(...) práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto. Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal (...)" (CARNEIRO, 2012, p. 87).

Ao fim dos resultados, podemos perceber que a criança surda foi bem recebida e bem acolhida nesta unidade educacional, embora não tenha havido uma mobilização para criarem uma comunicação única com a Laura, seja por gestos caseiros ou por Língua de Sinais (LIBRAS).

A escola entende que o fato de conseguirem compreender aquilo que a Laura deseja ou necessita



seja suficiente, não se preocupando em questionar à família sobre a maneira como foi estabelecida essa comunicação em casa. Até o ano passado, Laura estava no Berçário II, turma de bebês onde poucas crianças oralizam e a grande maioria deles se comunicam por gestos ou balbucios. Neste ano, Laura está na turma de MiniGrupo I, com crianças de 3 anos, onde a grande maioria já oraliza, disserta e narra acontecimentos do lar ou da própria escola, ação essa que a menina não faz.

Percebeu-se que as professoras desse ano estão com uma grande expectativa que a Laura oralize e seja capaz de verbalizar como as demais crianças. Goldfeld (2002) afirma que “a realidade no Brasil é que somente uma pequena parte dos surdos consegue dominar razoavelmente o português, e é quase impossível encontrar um surdo congênito que domine a língua portuguesa como um ouvinte” (GOLDFELD, 2002, p. 37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento dessa pesquisa, pudemos concluir que a comunicação da Laura com suas professoras se deu de forma gestual, com gestos aleatórios e estipulados pela própria criança. As professoras têm a expectativa que a menina oralize e estão propondo atividades para que isso ocorra, não seguindo aquilo que diz os estudos sobre a comunidade surda, que defendem a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Em Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez (BRASIL, 2006a) defende-se que

A aquisição de LIBRAS em creches e pré-escolas é também um desafio. Envolve quebra de preconceitos, destruição de mitos e o reconhecimento de outro profissional: o professor-instrutor surdo. É por meio desse profissional que o uso de LIBRAS deve efetivar-se (BRASIL, 2006x, p.19).

Verificamos também que os profissionais da unidade educacional, Centro de Educação Infantil IND “Gleba do Pêssego”, se mobilizaram como um todo para atender Laura. As professoras criaram estratégias para auxílio da menina nas atividades propostas e permitem que a criança faça uso de gestos e sons para interagir com as educadoras bem como com as demais crianças. Percebemos que há uma defasagem no que diz respeito à formação das professoras focando nas estratégias pedagógicas que elas podem fazer uso para benefício da Laura e também das demais crianças.

Como ponto positivo destaco a naturalidade em que a Laura atua dentro da escola e a gana das educadoras em buscar maneiras de atingir seus objetivos com a menina. Como ponto negativo, reforço a falta de formação das professoras que poderiam estar conquistando muito mais ganhos com a Laura do que conseguiram até o momento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais Gerais da Educação Básica**. / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] / elaboração profa. Daisy Maria Collet de Araujo Lima - Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. [et. al.]. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 89p. : il.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: Introdução**. [4. ed.] / Marilda Moraes Garcia Bruno - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 45p. : il.



CARDOSO, Alberto; TEIXEIRA, Emanuel; SPILKER, Maria João; SILVA, Maria Paula; OLIVEIRA, Nuno Miguel. **Análise de Conteúdo de uma Entrevista SemiEstruturada**. 2011. Disponível em: <mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>. Acesso em 30/04/2017.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v.8, n.12, p. 81-95, 2012.

CLAUDIO, Janaina Pereira; NETA, Celina Nair Xavier. **O mundo surdo infantil**. In.: VI Congresso Internacional de Educação – Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?, 2009, São Leopoldo. v.nº1.

CZMYR, Danielle Ferreira. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem do bebê surdo: um estudo comparativo**. CURITIBA, 2015

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: Conferência de Educação para Todos:

UNESCO. Jomtien/ Tailândia. 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017

DEUS, Maria de Lourdes Fonseca de. **Surdez: Linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum**. 2012. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em atendimento Educacional Especializado) – Universidade Estadual de Maringá. Paraná, Maringá. 15pp.

GOLFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002, p. 33-46

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência**. Cad. Cedec, Campinas, v.26, n.69, p. 163-184, 2006

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 286p. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

MARTINS, Ligia Márcia. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. In: ACER, Alessandra; MARTINS Ligia Márcia. Ensinando aos pequenos de zero a três anos. CAMPINAS: Alínea, 2012, p. 93-121

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. (2009). **Educação Infantil no Brasil: Avanços, desafios e políticas públicas**. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*, Suzano, Ano 1, número 1, p. 13-16

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca; CARVALHO, Josefina Martins. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 64p. : il. - Cadernos da TV Escola.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. – São Paulo: SME / DOT, 2007. 152p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientação Normativa nº01/13 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares*, 2014, p.13

SENO, Marília Piazzini. **A inclusão do aluno com perda auditiva na rede municipal de ensino da cidade de Marília**. *Rev. Psicopedagogia* 2009;26(81):376-387 - Artigo Original

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. Ed. -Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de, VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. **Percepção de Professores de Educação Infantil sobre a Inclusão da Criança com Deficiência**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p. 415-428, Set.-Dez., 2010.



O USO DAS TECNOLOGIAS NA EJA DO SÉCULO XXI

Adriana Zenezi¹

Resumo: Considerando o público alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja faixa etária de alunos varia entre 15 anos até acima dos 70 anos, este artigo visa explorar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mais especificamente o uso do aplicativo de mensagem WhatsApp, como ferramenta para desenvolver uma nova metodologia à alfabetização dos alunos, sendo esta uma auxiliar à leitura e à escrita, à interpretação, ao diálogo e à interação, tendo em vista o fácil acesso aos celulares que a maioria da população adquiriu nos últimos anos.

Palavras-Chave: EJA. Alfabetização. WhatsApp. TDIC.

INTRODUÇÃO

Como Professora de Ensino Fundamental II, atuo em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) na Cidade de São Paulo, onde trabalhamos em salas compostas por módulos I, II, III e IV. Ou seja, cada módulo tem um currículo adaptado para formação anual, da seguinte forma: módulo I significa que o aluno está cursando os três primeiros anos do ensino fundamental I; Módulo II significa que o aluno está cursando o quarto e quinto ano do ensino fundamental I; Módulo III significa que o aluno está cursando o sexto e sétimo ano do ensino fundamental II; e módulo IV significa que o aluno está cursando o oitavo e nono ano do ensino fundamental II.

Diante da complexidade da nomenclatura das turmas formadas pelo CIEJA, e a partir da observação e atuação nesse campo, a diversidade etária, cultural, social e étnica se unifica quanto ao objetivo dos estudantes: aprender e, sobretudo, ler e escrever com fluência. Desta forma, a comunicação é uma ferramenta forte de alto potencial em sala de aula, onde o uso das TDIC é de grande valia para o melhor

desenvolvimento da alfabetização, estreitando a distância de relacionamento entre os alunos, tendo em vista o complexo universo que compõe o público da EJA.

A facilidade de acessar as informações nos dias atuais é visível, mas temos um público que está socialmente excluído. Como analfabetos funcionais convivem com a subjetividade de existir e não ter seu espaço conquistado, por conta da falta da leitura e da escrita, onde os mesmos buscam a dignidade de autonomia. Assim, com foco na alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, onde a conexão entre pessoas de um grupo, com objetivos e interesses em comum, tratará da comunicação através de escritas, vídeos, áudios, estimulando leitura e produções textuais, com as ferramentas mais atuais entre as pessoas que são as redes sociais.

Através de conteúdos de rotina, é perceptível que o uso do celular em sala de aula é previamente usado e mais aceito, quando comparado com um dicionário, com as letras muito pequenas para os mais velhos, ou com um livro onde o padrão de escola tradicional entedia os mais jovens. Somado a isso, para estabelecer um convívio saudável com respeito às diferenças e ainda estimular o reconhecimento de letras, formação de palavras e iniciação de leitura, a comunicação e aprendizagem pelas redes sociais em grupos no WhatsApp e no Facebook, se faz como ferramenta útil e significativa.

Desenvolvido de forma interdisciplinar, onde o tema norteador surge com orientação do(a) educador(a) para tratar o conteúdo semanal abordado, atividades e diálogos entre os alunos, que envolva um acontecimento na escola ou no trabalho e suas experiências a fim de construção de melhorias no convívio social e ensino aprendizagem no que se refere a alfabetização, os grupos de estudos através das TDIC se mostram eficazes e efetivos, já que a utilização e o manuseio de celulares é acessível e familiar aos estudantes da EJA, sendo um mecanismo que faz parte do cotidiano de cada um destes.

¹ Licenciada em História e professora do ensino básico na rede pública da prefeitura de São Paulo – SP. E-mail: adriana.zenezi@gmail.com



1. Procedimentos para a realização de um grupo de estudos utilizando as TDIC.

Coletivamente é realizada a escolha do nome dos grupos, assim como os acordos e regras entre direitos e deveres para ser integrante dos grupos, mantendo as opiniões ofensivas e desrespeitosas fora do desenvolvimento saudável das ações complementares à alfabetização. O estudante fica livre para participar ou não dos grupos, uma vez que é complemento do objetivo geral, e ainda sujeito a inclusão futura se desejar e exclusão quando a participação não for adequada. A prática do saber coletivo é parte integrante e fundamental de todo o processo, pois se alinha à educação emancipadora, fundamental em EJA.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.67)

2. Plano Político Pedagógico da EJA

Os objetivos para a realização dos grupos de estudo utilizando as TDIC tem apoio no Plano Político Pedagógico que rege a normativa da educação de jovens e adultos (SÃO PAULO, 2016):

- Desenvolver a inclusão digital, no mundo de pessoas não alfabetizadas, a fim de propor desafios aos mesmos em outra ferramenta à leitura e escrita usando as TDIC;
- Estimular o potencial de pesquisas e estudos em sala de aula;
- Possibilitar integração entre os alunos fora do ambiente escolar objetivando sua comunicação e relações sociais autônomas;
- Potencializar a capacidade de uso, de diferentes linguagens, além da sala de aula, em prol de complemento à alfabetização;
- Aprimorar a comunicação em rede, através dos grupos fechados inicialmente;

- Evidenciar as práticas com consonância ao Projeto Pedagógico da escola, com publicações de seus resultados, com produções textuais e visuais em rede pública.

Também consideramos as ações planejadas, de acordo com a integração junto aos PCN da EJA, onde o sentido de aprender está interligado às expectativas e experiências vividas neste processo de ensino aprendizagem, o que é de suma importância para dialogar com todas as legislações vigentes na EJA.

3. Propostas pedagógicas e publicação de resultados

Diante dos relatos vivenciados junto ao público da EJA, as TDIC direcionam para uma aprendizagem voltada para a autonomia dos educandos, pois os mesmos demonstram determinação e muita força de vontade em seus depoimentos de histórias de vida. Desse modo, torná-los capazes de praticar ações protagonistas, nos remete à formação de processo contínuo e de sucesso ao aprendizado, ou seja, seguindo um modelo de educação ativa, participativa onde o dono do saber não é o educador e sim o contexto para tal.

É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 77)

Sendo assim, segue uma proposta pedagógica de minha autoria (ZENEZI, 2016, sem publicação) para aplicação durante o ano letivo de 2016 na alfabetização da EJA, utilizando as TDIC:

Roda de Conversa

Justificativa	Neste início de trabalho, contaremos com o diálogo, dentre os depoimentos dos alunos, sobre o uso das mídias,
----------------------	---



	internet, e possíveis TDIC, explorando quais os alunos conhecem, qual a frequência de uso, e dúvidas sobre tais. É sob estes depoimentos de vivências e opiniões sob nossas ações diárias e as relações destes aspectos junto às questões digitais e ainda os impactos sociais, cognitivos e outras variáveis ao uso destas.
Argumentação	Então à busca ao domínio da leitura e escrita, será explorada naturalmente no decorrer do no letivo, mas considerando o uso do aplicativo WhatsApp, como instrumento de trabalho para tal apoio e desenvolvimento.
Participação	Alunos do Módulo I do Ensino Fundamental da EJA, professor(a) regular polivalente e professor(a) de informática, através do diálogo para exemplificação dos conhecimentos e opiniões sobre as TDIC.
Referencial	Depoimentos dos alunos e diálogo de integração de opiniões sobre uso de TDIC em geral no cotidiano.

	comunicação em rede, em prol do aprendizado e não apenas como como modismo digital.
Participação	Organização de um grande dia de acessos digitais para deixar fluir as curiosidades sobre as relações familiares, sociais e culturais entre os alunos e os professores.
Referencial	Exemplares orais via Youtube, com passo a passo de novas buscas e/ou criação de perfis nas redes indicadas.

Diálogo Coletivo

Justificativa	A integração em tempo real sob orientação de bate-papo, realizadas em ações práticas, desta forma espera-se estreitamento das relações e buscas de superações das dificuldades na organização linguística.
Argumentação	O momento do diálogo de forma digital estreitará as dificuldades e o longo caminho entre a diferença de idade dos alunos e ainda estabelecerá maior interação de diálogo uma vez que deverá acontecer para uso da ferramenta indicada, mas esta, ainda não será escrita com domínio. Podendo ser usado figuras e ainda áudio, o líder dos grupos, no caso o(a) professor(a), iniciará com tema propício do conteúdo de sala de aula.
Participação	Todos os alunos e professores farão parte do grupo de bate-papo.
Referencial	Site do Google (www.google.com.br), baixando imagens sobre o assunto temático de sala e ainda de relações

Pesquisa digital na escola

Justificativa	É de suma importância que antes das ações o projeto, seja realizada a sondagem de familiaridade ao uso das ferramentas usadas, e ainda enfatizar os pontos positivos ao uso das mesmas.
Argumentação	Os espaços de uso de localização nas redes WhatsApp e Facebook, serão iniciantes em nossos usos de redes, desta forma faremos as ilustrações e aproximações do uso da



	humanas como cumprimentos e cordialidades.
--	--

Encontro em vídeo conferência

Justificativa	Diante das ações desenvolvidas, acredita-se que já tenha estabelecido um vínculo de envolvimento com o projeto, desta forma far-se-á os próximos passos com busca de interação e ainda diálogo oral através de vídeo conferência, mas agora cada uma em seu local de origem, ou seja, fora da sala de aula. Desta forma a participação será ainda coletiva e o tema do diálogo será livre mantendo a forma culta de respeito e diálogo social, podendo o(a) professor(a) intervir na linguagem. Nesta etapa serão utilizadas a oralidade e a imagem de vídeo.
Argumentação	Na alfabetização, as letras tornam-se misteriosas, desta forma usaremos outros recursos, como áudio e vídeo. Também é necessário considerar as diferentes faixas etárias, daí a necessidade de tema no diálogo a fim de orientação.
Participação	Nesta etapa faremos um contato com vídeo podendo os alunos interagirem mostrando suas famílias ou lugares onde se encontrarem no momento da atividade, e ainda o tendo o(a) professor(a) como mediador(a) do desenvolvimento.
Referencial	Usaremos as referências dos temas das aulas desenvolvidas na semana.

Iniciando o uso dos clicks (WhatsApp e Facebook)

Justificativa	Considerando a importância da interpretação através das
----------------------	---

	imagens quando não se faz uso da leitura e escrita, vamos estabelecer contato ainda na linha de diálogo no WhatsApp e Facebook através de imagens que passam mensagem podendo ser fotos ou animações de aplicativos dos mesmos, expandindo o uso da TDIC e seu desenvolvimento.
Argumentação	Todos terão oportunidade de integração nos trabalhos seja oralmente, por imagem, vídeo ou áudio, mantendo o envolvimento nas ações e interpretação das evoluções em conjunto.
Participação	Todos os alunos da turma podendo atuar com imagens de terceiros, a própria escolha, para interação da atividade, mantendo o(a) professor(a) como administrador(a) e mediador(a) destes diálogos.
Referencial	Textos curriculares de sala, pesquisas digitais e conteúdos de atualidades.

Assembleia

Justificativa	Pensando na consolidação dos objetivos dos trabalhos, serão realizadas em forma de assembleia as regras de convivência esperadas em um grupo, conectados em rede, onde desenvolveremos diálogos, interatividade e estratégias ao uso de TDIC em prol de relacionamentos sociais, estímulos à leitura e escrita em grupo onde ideais e expectativas de ensino se relacionam de forma linear, em busca de evoluções de aprendizagem, onde o incentivo dará força e os
----------------------	---



	recursos serão as estratégias de ensino.
Argumentação	Fase necessária para criar o produto final do projeto e mantê-lo.
Participação	Faremos de forma democrática com alunos escolhidos como escribas e outros como líderes e locutores de dados à criação de um manual para fazer parte dos grupos em rede.
Referencial	Vídeos de depoimentos sobre assembleia e democracia. (Projeto Pedagógico. CIEJA. Diversidade. Ler e Escrever. São Paulo 2015).

Criação de Comunicação em rede por grupos

Justificativa	Essa é a fase de construção do produto final. Um grupo fechado com os alunos e professores da turma específica na comunicação digital do WhatsApp e do Facebook, que após a construção das regras de convivência chega a parte prática. O(a) professor(a) ainda como líder e mediador(a) das ações incluirá todos nos grupos e iniciará os trabalhos de integração, agora não mais no geral, mas com rotina diária de tema de aula, fotos de opiniões e criações de escritas e leituras através do diálogo, pondo em prática ações anteriores, mas agora com privacidade de grupo e estratégias de metas coletivas, com listas de compras, nomes e dados de programas, tarefas, desejos, opiniões e outros. Neste mesmo momento de encerramento do projeto, poderemos propor engajamentos
----------------------	---

	como notícias e interações com as atividades futuras dos alunos.
Argumentação	Será muito importante que na elaboração do manual de convivência seja inserido o tema da proibição de áudio e vídeo de mensagem ou imagem do aluno afim do diálogo, pois o objetivo de domínio de leitura e escrita se formalizará mais rápido através das letras. Após o término do ano letivo o(a) administrador(a) passará a ser um aluno ou aluna, e poderá ser reconstruído o manual de convivência podendo ser inserido o áudio, vídeo ou imagem postado por qualquer um do grupo, uma vez que já foi reforçada e desenvolvida a leitura e escrita como objetivo principal.
Participação	Finalizamos com o protagonismo do administrador do grupo como líder e criador dos mesmos, mas com participação diária de postagens dos alunos e interatividade de diálogo.
Referencial	Orientadores de criações de grupos em redes sociais e ainda ferramentas de aplicativos de androides para configurações para perfis de grupos.

Como enriquecimento do projeto, publicar este material nas mídias de rede sociais, sendo online, Facebook ou YouTube, vídeo ou áudio de nossos resultados ao fim do ano letivo, motivará ainda mais os educandos, pois estes se verão como autores e sobretudo, terão a percepção do trabalho coletivo, que faz da diversidade na EJA, algo único e construtivo e não uma barreira. Mostrando produções de possíveis textos (poesias, cartas, bilhetes, músicas e outros), leituras orais coletivas e individuais, e convívio social saudável com trabalho em equipe e protagonismo



cidadão em sociedade se consolida junto ao uso das TDIC.

A universalização da educação e a recepção também universal dos meios de comunicação de massa construíram 'simbolicamente' um mesmo universo, o que leva a considerar-se igual, a conceber as mesmas expectativas e a projetar um horizonte de igualdade. (TEDESCO, 2004, p. 53)

Por fim, a administração dos grupos passa a ser de um estudante da turma, podendo, inclusive, a escolha ser rotativa, de modo que todos e todas possam liderar em algum momento. Espera-se desse modo manter o contínuo desenvolvimento de ensino aprendizagem cognitivo, social e digital.

4. Reflexão sobre o uso das TDIC na EJA

Na circunstância da realidade identificada pelos alunos da EJA, a mistura de faixas etárias a partir dos 14 anos sem limite de idade e o ingresso de alunos de todas as partes do país e vivências peculiares às quais não lhe permitiram serem cidadãos alfabetizados na idade certa, nos propõe coerência plausível e firmada nas atividades propostas, uma vez que articulam com a realidade dos alunos, onde a tecnologia está presente, mas não sua interpretação para manuseio adequado. Nos dizeres da (SÃO PAULO, 2016):

A diversidade, a pluralidade e a singularidade da EJA se revelam e se evidenciam quando lançamos o olhar para o perfil das educandas e educandos, isto porque no Município de São Paulo encontramos nas salas de aula trabalhadores proletariados, donas de casa, jovens, adultos, idosos, desempregados, pessoas com deficiência. São pessoas com diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, com diversas trajetórias e histórias de vida. (SÃO PAULO, 2016, p. 14)

Diante da heterogeneidade dos educandos da EJA, os critérios da necessidade de alfabetização deve-se

dar com maior ênfase na realidade do aluno, desta forma o uso das TDIC conecta as diversas realidades estabelecendo diálogo e convivência e uma vez que não se domina a linguagem escrita e leitora, trata-se de nova ferramenta à alfabetização, partindo de algo que já faz parte de sua rotina em sociedade, que são as redes sociais, mas em tese o alcance da alfabetização se expandirá para vida leitora e interativa em quaisquer outras áreas, pois o domínio da leitura escrita sendo alcançado, o sujeito será autônomo em suas ações, seja online ou na ida a um supermercado ou médico e etc.

Assim, o passo a passo das atividades escolhidas, dão sentido e fundamento aos objetivos de uma educação emancipadora. O fato de dialogar inicialmente, e em sequências, apresentar as ferramentas como forma escolar e não apenas de mídia ou rotina contemporânea, abrir encontro via vídeo conferência, explorar os links das redes on line, apenas para conhecimento e não com cobrança de uso de imediato, considerar as opiniões e formato de uso de rede através de acordo em assembleia, onde os protagonistas são os próprios usuários, dispor em seguida de grupo de diálogo em nossa rede de pessoas do convívio escolar, nos possibilita uma importante ferramenta de trabalho, onde os educandos jovens e adultos, contam com suas experiências de vida e domínio de novas mídias aos desafios de aprendizagem na rotina escolar, pois o uso das TDIC já toma conta do século XXI, no entanto, oportunizar que o uso desta ferramenta, seja fonte de eficácia do ensino com alunos, onde misturamos formato de ensino do século XIX, com alunos do século XX, é um grande passo, pois com o tema desenvolvido, podemos considerar a evolução do ensino da EJA na prática e assim acreditar que a o protagonismo é estimulado, e em consonância com as perspectivas, o objetivo é seguir para futuras mídias.

5. Considerações Finais

Considerando as ações, sem o uso das TDIC, percebe-se que as ações se limitam às exposições de letras e números e às repetições orais. Do ponto de vista didático, estas podem ser enriquecidas com uso de quebra cabeça de letras, recorte de figuras em revistas e outros, a fim de formar palavras ou frases, bem como



reconhecer e desenvolver a leitura e escrita, e consolidar a alfabetização.

Mas, diante das possibilidades do uso das TDIC, verifica-se que estas ações tratarão junto maior envolvimento tanto dos educadores quanto dos educandos, não somente ao que tange o processo de ensino aprendido, mas da assimilação de autonomia cidadã que extrapola a sala de aula e adentra em seu meio social, possibilitando inclusão digital, aprimoramento linguístico, integração de pessoas e comunicação ampliada, partindo assim de um ponto de vista da desigualdade real para chegar a uma igualdade possível.

Ao educador, há a possibilidade de evolução pessoal e profissional, pois se observa a pluralidade de técnicas para uma ação pedagógica, incluindo a tecnologia, ampliando os meios além de uma lousa e giz, no qual o(a) professor(a) tem o saber e os alunos tem que observar e tomar para si estes mesmos saberes. Este processo reconhece o conhecimento como estrutura para novos saberes, e a comunicação junto à tecnologia torna isso muito mais rápido e eficaz. Com a expansão das aulas com vídeos, áudio, pesquisas na web, música, relatos e outras junto à participação dos alunos, o conteúdo torna-se mais próximo, interativo e interessante, já que o público da EJA é composto de misturas de culturas, e podem contribuir muito para esse processo, que engloba o currículo, mas com íntima relação com a compreensão do mundo.

É relevante a expansão das ações não apenas em interação e competência de uma comunicação alfabetizada em grupos de bate papo, mas sim a permanência e expansão desta comunicação através de outras mídias e após maturidade lidar como um tópico comum, a comunicação em rede, mas alimentado pelos nossos alunos.

Sendo uma intervenção pedagógica, como produto segue a convicção de que os próximos passos sejam a publicação via redes sociais (Facebook ou canal no YouTube), vídeos ou áudios produzidos pelos estudantes no decorrer do ano letivo. Ou seja, a ação da leitura e da escrita, a fim de publicar os resultados dos objetivos gerais iniciais, que eram ferramentas de estratégias com uso da TDIC na alfabetização e integração de grupo em uma sala de aula com tamanha diversidade como a EJA. Mostrando produções de

possíveis textos (Poesias, cartas, bilhetes, músicas e outros), leituras orais coletivas e individuais, e convívio social saudável com trabalho em equipe e protagonismo cidadão em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/postacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>> Último acesso feito em: 29/09/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas**. São Paulo: SME / COPED, 2016.

_____. Projeto Pedagógico. **Diversidade: Ler e Escrever**. CIEJA. São Paulo, 2015.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e Novas Tecnologias**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.



O ENSINO MUSICAL NA FORMAÇÃO GLOBAL DAS CRIANÇAS

Teresa Maria Guelssi¹

Resumo

Este trabalho visa, através de uma revisão bibliográfica, pesquisar a música e sua importância para o desenvolvimento pedagógico. Valoriza a utilização da música como método de ensino interdisciplinar, com foco em sua universalidade e capacidade de romper fronteiras. Demonstra a influência da musicalização na formação global, sem restringi-la as questões artísticas, mas, permeando diretamente nas relações sociais e na composição do indivíduo como um todo. Concluindo com a apresentação das dificuldades do educador em manifestar toda a totalidade do ensino musical na prática escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, arte, música, formação.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre educação musical se manifestou devido à sua vasta contribuição na formação do indivíduo. Além da totalidade e amplitude que o ensino musical pode oferecer aos educandos, principalmente durante os anos iniciais.

A música se faz presente em variadas situações, em quase todos os locais em que convivemos principalmente nos meios de comunicação e diversão. Segundo Souza (2000) o fenômeno musical se expandiu no século XX através do surgimento da multimídia, junção do som com as imagens e movimentos, fato que gerou impactos sociais, culturais e até mesmo políticos.

De forma geral, a música é uma linguagem que se coloca acima da própria cultura do povo que a produz, ou seja, independentemente de qual tenha sido

a cultura, oriental ou ocidental antiga ou moderna, todos os povos possuem ou possuíram suas manifestações musicais. A própria educação desde os seus primórdios, na Grécia antiga, teve como base o estudo musical, que mais tarde foi se expandindo através do ensino da aritmética, geometria e astronomia, que compunham as quatro principais ciências. (MARTINS, 1992)

O período medieval foi marcado pela presença da música erudita instrumental, representada principalmente pelos cantos gregorianos. O fim deste período deu lugar ao movimento de escrita das primeiras músicas as partituras, fazendo da mesma uma manifestação artística de grande repercussão, financiada pela igreja e também pela corte europeia. Esta época foi alicerçada pelas obras de alguns gênios musicais como: Mozart, Beethoven e Bach. (PEREIRA, 2013)

No decorrer da história o ensino musical veio acompanhando as práticas educativas como fator de contribuição para o desenvolvimento humano, sendo um importante campo do saber a ser trabalhado nas escolas e incorporado à estruturação do aprender.

No entanto o panorama do ensino musical nas escolas brasileiras não abarca todas as possibilidades existentes. Infelizmente em quase sua totalidade deixa de oferecer as múltiplas representações do conhecimento e do desenvolvimento sócio cognitivo humano presentes na musicalização.

Portanto objetiva-se através deste artigo evidenciar e valorizar a grandiosa contribuição da musicalidade para a educação global do indivíduo.

2 - EDUCAÇÃO MUSICAL

A música exerceu grande fascínio nos povos antigos e exerce até hoje. Historicamente o mito grego de Orfeu² exemplifica bem tal afirmação. Também

¹ Especialização em Musicoterapia pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema – FAETI, sob orientação do Prof. Me. Enésio Marinho da Silva.

² Orfeu era poeta e músico. Diz à lenda que, quando cantava e tocava sua lira, acalmava os rios e até os animais. Todos se rendiam aos encantos de sua música



podemos citar Pitágoras como um referencial do estudo musical, segundo ele a música possuía variadas funções: purificava a mente, curava doenças, dominava a agressividade humana e inclusive oferecia a finalidade pedagógica. (PEREIRA, 2013)

A palavra “música” tem origem do grego *musiké téchne*, a arte das musas, e é constituída de uma sequência de sons e pausas organizados. (SWANWICK, 2003)

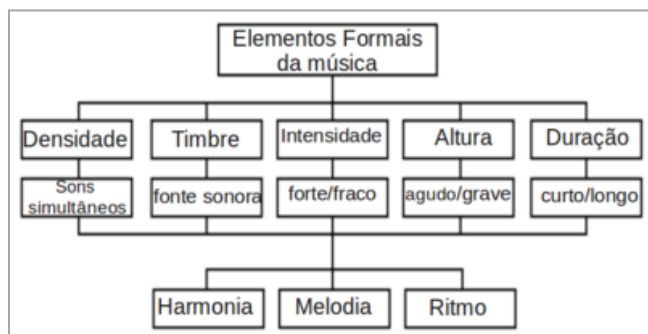


Figura: Fonte:

<http://www.artedeed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=136>

Os três pontos mais elucidados nos estudos musicais são a melodia (conjunto de sons que soam de forma sucessiva e perceptível com identidade e sentido próprio), a harmonia (reguladora da concordância entre os sons) e o ritmo (repetição dos sons e pausas) (BENNETT, 1986; SCLiar, 1985).

2.1 A importância do ensino musical para o desenvolvimento pedagógico.

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a

“sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”. (DEL BEN; HETSCHKE, 2002).

Tais atribuições para a música estão presentes em todos os âmbitos escolares. A educação infantil é o ambiente no qual podemos averiguar com maior incidência o uso da musicalização. Beyer (2001) investigou amplamente tais práticas.

Música é importante coadjuvante no trabalho psicomotor, inglês, aprendizagem de números, cores, etc.[...] música vai ajudar a acalmar as crianças [...] música vai organizar as crianças [...] música alegre as crianças [...] música é excelente marketing para a escola. (Beyer, 2001).

A educação musical encontra-se muitas vezes inserida no ensino de Artes, desvinculada das outras disciplinas. Torna-se necessário ampliar tais olhares, que segundo Souza et al (1997) podem demonstrar outras facetas do ensino musical, dando vazão as suas diferentes modalidades de organização e de articulação do contexto escolar e social.

2.2 O uso da musicalização para a formação global do indivíduo

Duarte Junior (1991) cita o ensino artístico como uma oportunidade para o indivíduo reconhecer e reeducar a sua capacidade de sentir, questão que devido à imposição social do trabalho, da razão e dos bens materiais acaba se perdendo.

Encontrando nas formas artísticas Simbolizações para os seus sentimentos, os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprios através da descoberta dos padrões e da natureza de seu sentir. Por outro lado, a arte não



possibilita apenas um meio de acesso ao mundo dos sentimentos, mas também o seu desenvolvimento, a sua educação. Como, então, podem ser educados e desenvolvidos os sentimentos? Da mesma forma que o pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos (linguísticos, matemáticos, etc.), os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte. [...] Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio “eu” é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial (DUARTE JUNIOR, 1991).

Desta forma podemos justificar o ensino musical nas escolas como um condutor de ações possibilitadoras do desenvolvimento perceptivo das diversas questões que nos cercam. Gifford (apud HUMMES, 2004) afirma:

[...] as funções da música no currículo escolar, posicionando-se quanto à sua importância em tal contexto. Para ele, a música tem vários propósitos, pois é uma linguagem que formula significações pelo som, [...] ela também oferece outros benefícios, como interação social e, através de processo de transferência, desenvolve certas qualidades, como concentração, memória e coordenação física [...] a música apresenta potencial integrador, embora seja uma forma ímpar de conhecimento que oferece modos distintos de interação direta do som. (GIFFORD apud HUMMES, 2004).

Merriam (apud SWANWICK, 2003), categoriza bem as funções desempenhadas pela música, principalmente no aprendizado. Swanwick as divide em duas partes, as de caráter simbólico (“expressão emocional”, “prazer estético”, “comunicação” e “representação simbólica”) que possuem “potencial tanto para a transmissão quanto

para a transformação cultural”. E a outra parte se refere às funções ligadas à cultura (“reforço da conformidade a normas sociais”, “validação de instituições sociais e rituais religiosos”, “contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura”, “preservação da integração social”), embora tais pontos não sejam diretamente atribuições da educação musical a discussão dos mesmos é possível e demonstra que os princípios musicais vão além das esferas artística, do lazer e do entretenimento.

Outro campo amplamente estudado é a influência da música no conhecimento humano, Ilari (2003) acredita que experiências musicais estimulem o desenvolvimento do cérebro da criança, ampliando o aprendizado não só da música como da afetividade, socialização e linguagens.

2.3- A música e a força de expressão

A música desencadeou durante sua trajetória uma infinidade de estilos, que ao longo dos anos sofreram influências de diversas culturas, obviamente que uns agradam determinadas pessoas outros já não consideram tão agradáveis assim.

A música conta com o auxílio de outros elementos da Arte, como por exemplo, o teatro, a dança e muitas outras formas de expressão.

Torna-se impossível afirmar quando encetou a história da música, até mesmo os grandes estudiosos não conseguem e não ousam afirmar com precisão esta ocorrência histórica que vem fazendo a diferença na vida do ser humano.

Pesquisadores e estudiosos fundamentam-se em ocorrências da vida humana datados na Pré-história que descrevem passagem do dia-a-dia, ou seja, vale-se de algumas presunções que servem de parâmetro. Pesquisadores aproveitam das informações como, por exemplo, a maneira em que os homens das cavernas mantinham sua essência e base totalmente ligada à natureza. Para eles qualquer movimento, barulho, som das águas, o canto dos pássaros, e todo e qualquer barulho era considerado como benefício divino.



A história da música ocidental, em sentido estrito, começa com a música da igreja cristã. Todavia, ao longo de toda a Idade média, e mesmo nos dias de hoje artistas e intelectuais tem ido continuamente à Grécia e a Roma à procura de ensinamentos, correções e inspiração nos mais diversos campos de atividades. Isto também é válido para a música, embora com algumas diferenças importantes em relação às outras artes (GROUT, 1988, p. 16).

Percebendo desde o surgimento da música, bem como toda a discussão e reflexão que envolve conflitos, encantos e desencantos, já dizia Santo Ambrósio: “há quem diga que enfeitei as pessoas com as melodias dos meus hinos”.

Naquele período a maneira mais fácil de conectar com a música eram através das igrejas, onde se formavam coros, corais, bandas e orquestras, o que possibilitava as pessoas de admirar e demonstrar seus sentimentos através das harmonias dos cantos e dos sons, o que leva-nos a interpretar que as pessoas se envolvem e se fazem através da música.

Rosa (1990, p.19) afirma a música é como “uma linguagem expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir”. Deste mesmo modo acontece com os adultos.

Inúmeras vezes através das músicas são possíveis voltar lá no passado, lembrar momentos bons, e até mesmo os ruins, lembrar de pessoas que deixaram e que marcou a história de vida de alguma forma.

A autora ainda afirma, que nas sociedades primitivas, música e dança promulgavam alegrias, tristezas, inquietações e animosidades da comunidade. As pessoas cantavam e dançavam, demonstrando emoções... (ROSA, 1990, p.13).

Deste modo, tudo nos expede a uma maneira de entendimento, onde cada pessoa propaga o que sente por meio da música que lhe é mais agradável. Entende-se então que todos os sentimentos, emoções, pensamentos, saudades e alegrias, podem ser definidos e expressados através da música.

Vale ressaltar, que a música colabora para o diálogo interno e externo do ser humano, pois desde o ventre da mãe é imaginável o ser humano entrar em harmonia com o mundo exterior por meio dos sons, ritmos e sentimentos que auxiliam a constituir uma relação sociocultural mesmo na sua vida intrauterina, o momento brilhante em que o bebê ouve os batimentos cardíacos da mãe e se move no útero, e por sua vez a mãe quando sente os movimentos e se comove, imprimindo para criança um efeito de encanto, regozijo e uma grande espera por sua chegada.

Diante disso, é plausível afirmar que a música seja muito mais que uma ferramenta pedagógica na escola, pois se pode considerar uma ponte de comunicação e expressão que, conforme Snyders (1994, p. 96), induz os alunos a aprofundar-se na cultura do país em que vive.

3 - A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Avaliando a música, a dança, o teatro e a arte de um modo geral, pode-se afirmar que todas contribuem no processo de alfabetização bem como para o desenvolvimento do ser humano no contexto histórico-social.

Freyre (1980, p. 79) ressalta o acentuado e atuante papel da arte na edificação da cultura e da sociedade. Ele evidencia que os meios de comunicação usados de forma artística, exerce gradualmente um reforço positiva para se obter a alfabetização dos indivíduos ou ao menos restringir a quantidade de analfabetos no Brasil.

O analfabeto poderá, com efeito, participar, grandemente, através de disco, da televisão e do cinema falado e cantado, de artes por algum tempo dirigidas principalmente ao alfabetizado capaz de ler livro, revista ou jornal com a arte do romance, sob a forma de obra literária, a do conto, a do folhetim redigido para jornais, a do poema escrito ou impresso (FREYRE, 1980, p.79).



A ponte de comunicação deve ser possibilitada e construída pelo professor, onde a intenção seja criar um elo entre os alfabetizados e os não alfabetizados, e essa ponte de comunicação pode ser criada através dos meios de comunicação onde acontecerá de fato a troca de conhecimentos.

Stabile (1988) diz:

As crianças que vão apenas aos 7 anos para a escola e não tiveram a mesma estimulação que as outras atingem os mesmos estágios, só que mais tardiamente, sem que isso venha necessariamente significar “prejuízo” para seu desenvolvimento posterior... A escrita exerce verdadeiro fascínio sobre a criança. Isso acontece bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos (STABILE, 1988, p. 38).

Diante desta afirmação, entende-se que a comunicação, estimulação, socialização e as ocorrências diárias são de suma importância para o processo ensino aprendizagem, o que reforça a função da música como companheiro deste processo.

Para Gainza (1988), a música trabalha como artifício intercessor com propriedades afetuosas que costumam individualizar as relações entre seres humanos.

A música por ter um poder sedutor não somente dentro das instituições de ensino como fora dela, favorecem as afinidades interpessoais acordando a sensibilidade, os sentimentos e, portanto, à aprendizagem que advém através das trocas de experiências diárias.

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade... Na faixa pré-escolar, um dos objetivos é fazer com que a criança desenvolva sua noção e sua expressão de ritmo. A música faz disso uma brincadeira gostosa e atraente (STABILE, 1988, p. 122).

Deste modo, conforme pesquisas bibliográficas, é evidente que a música venha desempenhando ao longo da história da aprendizagem das crianças uma função importantíssima, pois através dela o professor pode proporcionar aprendizagem por meio de aulas lúdicas, o que torna o ambiente mais prazeroso e deste modo à aprendizagem acontece naturalmente.

Com o emprego da música em sala de aula, presume-se que advenha o diálogo e o intercâmbio por meio das cantigas de roda, brincadeiras, danças entre outras atividades lúdicas, ricas como ferramenta de trabalho na alfabetização dos alunos.

Deste modo, o professor instrui e a criança é instruída, e o desenvolvimento e assimilação de cada uma delas acontecem cada um há seu tempo e é importante respeitar o tempo de cada aluno. A música e a dramatização consentem a expressão pelo gesto e pelo canto, o que traz contentamento e alegria.

3.1 - Músicas e a Aprendizagem

Através de pesquisas e reflexões, pode-se afirmar que a aprendizagem não acontece somente nas instituições de ensino, mas em todos os ambientes onde estejam pessoas, por meio dos movimentos, ações, intercâmbio, comunicação verbal e visual. Muitas crianças apresentam maior interesse pela aprendizagem fora da sala de aula.

Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade (PILLETI, 1993, p. 87).

Nos dias atuais, embora com tantos progressos, ainda nos deparamos com a heterogeneidade de técnicas que continuam sendo empregados nas escolas. Deste mesmo modo, onde



existir uma sociedade composta de pessoas distintas a aprendizagem não acontece da mesma maneira. Existe a necessidade de tornar o espaço escolar um ambiente alegre, descontraído e que tenha a finalidade de favorecer a expressividade, a comunicação, a interação e o conhecimento.

O grupo da sala de aula é, portanto, um grupo dinâmico. As interações entre seus membros são constantes e variáveis, algumas mais manifestas, como as que se dão entre o professor e a turma ou entre grupos de estudos, outras menos explícitas, como as relações de amizade, de respeito, de simpatia, de antipatia, etc., nem sempre claramente manifestas (PILLETI, 1993, p. 205).

A música permite este intercâmbio entre os participantes de um grupo, pois ela é o método de edificação do conhecimento musical, na qual o principal objetivo é despertar e ampliar o gosto pela música, incitando e colaborando com a formação global do homem por meio da socialização.

A musicalização transcorre por todos os campos de informação e pode ocorrer através do emprego das atividades lúdicas tendo como objetivo a ampliação e aprimoramento da aprendizagem através de aulas práticas que torne o aprendizado mais divertido e que desperte participação dos alunos.

Este desenvolvimento por meio da música tendo como método as atividades lúdicas é algo que ocorre de fora para dentro, possibilitando que cada aluno incorpore as informações adquiridos que se juntará aos conhecimentos já viventes para então aperfeiçoar e consolidar um novo conhecimento.

4 - DIFICULDADES DO EDUCADOR EM DEMONSTRAR A TOTALIDADE DO ENSINO MUSICAL NAS ESCOLAS.

O ensino musical no Brasil ainda está muito focado na aptidão para um determinado instrumento e direcionado para escolas especializadas, distanciando sua aplicação no ambiente escolar, principalmente na rede pública de ensino.

Tal pensamento reforça a afirmação de que o fazer musical restringe-se apenas a alguns indivíduos

dotados de capacidade nata. Uma vez que o trabalho com música não é realizado apenas com o uso de instrumentos, ele oferece muitos outros caminhos, desde a expressão corporal através do simples acompanhamento de uma música com palmas até a execução de uma obra musical.

No entanto outros entraves, além dos valores culturais e sociais, impedem a massificação do ensino musical. Pois mesmo quando há a inserção do ensino musical nas escolas os profissionais encontram restrições e limitações de ambiente e material adequado; tempo reduzido; turmas numerosas; problemas na prática pedagógica; falta de profissionais na área e a não obrigatoriedade da aula na grade curricular representam os principais fatores de insucesso. (BEYER apud MATEIRO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável a importância de estudos aprofundados sobre a música e sua influência no desenvolvimento humano. Ela está presente no cotidiano das sociedades e exerce várias funções.

No ambiente escolar o desempenho musical precisa ocorrer de forma diversificada como, por exemplo: canto, instrumentos de percussão feitos pelos alunos, observação dos sons da natureza e corporalmente. O professor pode promover experiências ricas, diversas e de forma significativa no cotidiano escolar.

As modalidades de composição, apreciação e desempenho precisam interagir para que se possa evidenciar o grande potencial do ensino musical.

Vale ressaltar que no decorrer da pesquisa referente ao tema, podemos perceber que quando o homem descobriu que era capaz de produzir som com seu próprio corpo, quando descobriu que era capaz de se comunicar através de sons, obviamente ele evoluiu, sendo assim, tornou essa evolução como ponto de partida para a comunicação verbal, o que os leva a progredir, aprender e ensinar.

Refletindo sobre o processo de alfabetização e avaliando o tema em pesquisa, compreende-se o quanto à música é favorável e de suma importância ao desenvolvimento da sociedade como um todo.

Os homens passaram a perceber que a natureza também se comunica oralmente tendo como ponto de



partida a evolução e o crescimento da comunicação e compreendendo a diferença que faz no dia-a-dia.

Fundamentado nesse pensamento podemos reafirmar que diversos autores citados na pesquisa têm contribuído com os educadores alfabetizadores, pois suas afirmações levam a interpretar a música como sendo uma ótima tática de ensino aprendizagem o que a torna fundamental.

Podemos concluir que o uso da música em sala de aula, possibilita o desenvolvimento do ser humano no que se diz respeito à socialização, conhecimento, interação. As canções, as melodias apresentam em seu conteúdo muito mais que belas composições, elas imprimem ensinamentos, e a conquista destes ensinamentos contribuem para a inclusão com os fatos do dia-a-dia que ajudam no desenvolvimento da criança, convertendo-o em um ser sociável, informado dos seus direitos e deveres e conhecedor dos valores e respeito quanto à diferenças.

REFERÊNCIAS:

- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Uma Nova Metodologia de Educação Pré- Escolar**. 7ª ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- BASTIAN, Hans Gunther. **Música na Escola**, 2009.
- BENNETT, R. **Forma e Estrutura na Música**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1986.
- BEYER, Esther. **A Educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: uma análise histórica**. Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, p.5-25, maio 1993.
- COPLAND, A. **Como ouvir e entender a música**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- _____. **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: Imprensa Universitária - UFSM, 2001.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 12 ed. Campinas: Papirus, 1991.
- FERREIRA, Roberto Martins, **Sociologia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1993.
- FREYRE, Gilberto. **Arte, Ciência e Trópico**, 2ª ed. São Paulo: Difel/Difusão Editorial S.A., 1980.
- GROUT, Donald J.; Claude V. Palisca. **História da Música Ocidental**. Revisão técnica de Adriana Latino - Departamento de Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa. 5ª ed. Lisboa-Portugal: Editora Gradiva, 1988.
- HUMMES, J. M. **Por que é importante o ensino de música?** Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Rev. ABEM, Porto Alegre:11, set. 2004.
- ILARI, B. S. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida**. Rev. da ABEM, n. 7, set. 2002.
- MANTOVANI, Orly Zucatto. **Uma Nova Proposta Metodológica de Educação Pré- Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Editora São Paulo, 1982.
- MATEIRO T.A.N. **Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais**. Rev Nupeart , v.4, n.4, set. 2006.
- PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2011.
- PEREIRA, M.C. **Matemática e Música: De Pitágoras aos dias de hoje**. 2013. Disponível em: <http://bit.proformat.sbm.org.br/xmlui/handle/123456789/366>. Acesso em: 03 fev. 2018.
- SCLIAR, E. **Elementos de Teoria Musical**. São Paulo: Novas Metas, 1985.



SILVA, Elizabeth Nascimento. **Recreação 4 a 5 anos.**
Rio de Janeiro. Editora Sprint, 1998.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, J. (Org.). **Música, cotidiano e educação.**
Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.**
Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2003.

TIRIBA, Lea. **Buscando Caminhos para a Pré-Escola Popular.** São Paulo: Editora Ática, 1992.



O OLHAR DO EDUCADOR PARA O DESENHO INFANTIL

Lilian Viviane da Silva¹

Resumo: Este estudo tem como foco refletir em relação à visão que o educador tem ao ver a produção de desenhos da criança e como os entende? Auxiliar o educador a entender esses desenhos, levando este a proporcionar o desenvolvimento do pensamento e conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. O desenho é sempre a primeira obra de criação da criança, por meio dos desenhos, rabiscos e até mesmo símbolos ela se expressa, demonstrando o que está sentindo, pensando, desejando, ou que a deixa inquieta, alegre ou triste, suas dificuldades de aprendizagem, traumas entre outras coisas. São manifestações mentais, que vão criando forma como um jogo de símbolos, desenhos, traços e durante esse processo a criança mostra de forma clara o seu mundo. O educador que busca estar sempre atualizado, mediante as formações continuadas consegue perceber, entender os pensamentos das crianças exteriorizados por meio dos desenhos. A proposta deste estudo é mostrar a importância do desenho infantil, os estágios, e ainda o significado de alguns símbolos. As metodologias utilizadas para elaboração deste artigo foi à revisão bibliográfica, tendo como base livros, Referenciais, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil e embasamento teórico e pesquisa de campo com análise de desenhos infantis relacionando-os com os embasamentos teóricos e entrevistas qualitativas com educadores, sendo o objetivo da pesquisa, verificar qual a valorização e conhecimento dos professores de crianças de 02 a 06 anos, sobre a função pedagógica do desenho.

Palavras chaves: Desenho, Criança, Educador.

INTRODUÇÃO

Muitos educadores na Educação Infantil possuem uma visão ultrapassada, errônea, em relação ao desenho infantil, vê este como uma atividade de mero

passatempo, para ocupar as crianças, desconhecendo as fases, a importância do desenho para o desenvolvimento infantil, as cores em que por meio desta se expressa, usa a sua imaginação, a sua criatividade. Este estudo tem como foco abordar, esses conceitos de uma forma simples, com o intuito de contribuir para a prática pedagógica do educador, levando este a ter um olhar diferenciado para o desenho infantil e possam mediar as crianças com momentos que venham a desenvolver essas representações gráficas.

Os dados para a construção desse estudo foram obtidos a partir da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo compondo-se de observação e de entrevistas qualitativas com educadores da rede pública municipal da Educação Infantil, da cidade de São Paulo, Zona Leste, Distrito de Sapopemba de um CEI e de um EMEL. Foram também analisados alguns desenhos de crianças de 1 ano a 6 anos de acordo com a teoria do desenvolvimento do desenho infantil de Piaget.

Com a realização da pesquisa bibliográfica e a de campo buscou-se analisar como é o olhar do educador frente ao desenho infantil e a importância que dá a este, visando assim por intermédio deste estudo o educador a ter um olhar mais apurado e melhores resultados no desenvolvimento da criança na educação infantil.

A pesquisadora escolheu este tema pelo fato de ser uma educadora e de ter um papel de mediar uma prática pedagógica, juntamente com as crianças na Educação Infantil e vivenciar a influência do desenho em seu dia a dia, a evolução no processo pedagógico, demonstrado pela alegria que estes momentos trazem às crianças, na descontração, no equilíbrio emocional, na realização pessoal, cada traço conseguido é uma vitória alcançada, cada trabalho terminado vê-se a satisfação de etapas vencidas e também de proporcionar a pesquisadora, uma ampliação em relação às etapas dos desenhos e de como contribuir para a mediação desta forma de expressão, realizada por meio de riscos e rabiscos.

O desenho desde o momento do período da pré-história teve uma importância muito grande para o homem, mediante pesquisas de estudiosos como

¹ Pedagoga em 2011 pela universidade Nove de Julho- Uni Nove, professora de Educação Infantil na rede Pública municipal de São Paulo desde 2015. E-mail lilica_vivi@hotmail.com



antropólogos, historiadores, arqueólogos, sociólogos em registros achados em cavernas, de pinturas realizadas com sangue de animais, saliva, fragmentos de rochas, argila, etc. Essas pinturas mostravam os animais e pessoas do período em que vivia, além de cenas de seu cotidiano (caça, rituais, danças, alimentação, etc.). Expressava-se também através de suas esculturas em madeira, osso e pedra, comunicando-se por meio do desenho, pois as letras alfabéticas não existiam, mostrando sentimentos e valores.

Esta forma de expressão tem contribuído, com as pesquisas realizadas por estudiosos e cientistas, a respeito do dia a dia dos povos antigos.

Mediante a estes estudos, vê-se a importância que o desenho sempre teve para o homem, imagine para uma criança, que ainda não consegue se expressar oralmente, não conhecem a simbologia das letras, expressam seus sentimentos através de riscos, rabiscos, as suas idéias e também pode-se observar que a evolução do desenho compartilha com o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança ver o mundo.

O desenho é sempre a primeira obra de criação da criança, por intermédio do desenho ela se expressa, demonstrando o que está sentindo, pensando, desejando, ou que a deixa inquieta, alegre ou triste.

O RCNEI (1998, vl. 3) nos descreve que Viktor Lowenfeld (1970), explica que por volta dos dezoito meses de idade a criança apresenta os seus primeiros registros, sendo denominados de garatujas, nessa fase ainda não possui o controle muscular perfeito, com um determinado período, as linhas podem ser repetidas e traçadas com maior vigor, são horizontais, verticais ou descrevem círculos.

A criança no início do ato de desenhar, raras vezes ela utiliza de cores diferentes, consegue segurar o lápis e começa a nomear as suas garatujas, possuindo relações com o que está ao redor, o desenho infantil apresenta um conjunto de fases, etapas, estágios, movimentos que tende a evoluir conforme o processo de desenvolvimento da criança, levando-a a controlar seus movimentos.

Os desenhos são compostos por indefinidos números de linhas e movimentos circulares que se convertem em formas irreconhecíveis, com a evolução desta fase, que se denominam garatujas, ela passa para o

estágio pré-esquemático que surge, aproximadamente a partir dos quatro aos sete anos (fase pré-operatória de Piaget), para Viktor Lowenfeld e Brittain a criança nesse estágio:

(...) faz a representação típica de um homem apenas com a cabeça e pés e começa desenhando uma quantidade de outros objetos do seu meio, com os quais teve contato. Essas figuras ou estes objetos aparecem colocados de um modo um tanto desordenado no papel e podem variar consideravelmente, de tamanho. (1977, p.54)

Os educadores e psicólogos por meio da atividade de desenhar conseguem entender alguns aspectos da criança, como os seus sentimentos, pois ao desenhar ela raciocina, organiza em seu interior as idéias de mundo e constrói suas próprias idéias, portanto a educação infantil deve ser um local que desperte a curiosidade e a criatividade, envolvendo-a em diversas atividades entre elas desenhar.

A criança incorpora sua manifestação expressiva: canta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto ouve histórias, representa enquanto fala. (DERDYK, Edith. 2003)

FASES DO DESENHO INFANTIL COM QUAL IDADE A CRIANÇA COMEÇA A DESENHAR?

A capacidade de desenhar inicia-se quando a criança atinge um grau de maturação neuromotora.

- Recém-nascido: preensão reflexa;
- 03 meses: preensão voluntária;
- 06 meses (mais ou menos): soltar voluntário;



- 08 meses: interessa-se pelo som do giz; É o primeiro rabiscar da criança, apresentando

BERSON (Mèredieu2006)	LUQUET (1969)	LOWENFELD (1976)	PIAGET (1976)
Estágio Vegetativo Motor	Realismo Fortuito	Rabiscção Desordenada ou Garatuja: <ul style="list-style-type: none"> • Rabiscção Longitudinal; • Rabiscção 	Garatuja: <ul style="list-style-type: none"> • Desordenada; • Ordenada
Estágio Representativo	Realismo Fracassado	Figuração Pré-Esquemática	Pré-Esquematismo
Estágio Comunicativo	Realismo Intelectual	Figuração Esquemática	Esquematismo
	Realismo Visual	Figuração Realista	Realismo
			Pseudo Naturalista

Tabela: As fases dos desenhos (adaptado pelos autores de IAVELBERG, 2013, p. 58)

- 10 meses: já há maior interesse pelo giz;
- 12 meses: possíveis riscos em alguma superfície;
- 1 ano e meio (mais ou menos): há intenção.

Muitos pesquisadores estudaram os diferentes momentos do desenvolvimento do desenho infantil como, por exemplo, Ana Angélica Albano Moreira, Analice Dutra Pillar, Florence de Méredieu, Jean Piaget, Liliane Lurçat, Luquet, Luria, Victor Lowenfeld e Lev Vygotsky, entre outros.

Esses estudos estão voltados para os aspectos pedagógicos das crianças, não questionando os desenvolvimentos psicológicos, mas observando a relação do desenho e aprendizagem na Educação Infantil.

Porém nesta pesquisa bibliográfica teremos como base, as conceituações de Piaget, tendo como foco a fases de desenvolvimento das crianças entre 1 a 7 anos.

movimentos amplos, ocasionais e desordenados, os traços variam em comprimento e direção, muito embora possam repeti-los à medida que a criança se movimenta, nesta fase a criança ainda não desenvolveu o controle muscular perfeito e seus traços são cobertos com novos rabiscos, várias vezes, realizados por puro prazer motor e de exploração do material, riscando tudo o que encontra, sem qualquer intenção representativa, são traços sem sentido, que podem ser repetidos à medida que a criança balança o braço para frente e para trás, que varia de longitude e direção, o espaço não é totalmente utilizado e os desenhos variam muito (ora fracos e concentrados, ora fortes e dispersos pelo papel). Muitas vezes a criança não olha para o papel enquanto desenha, ignorando os limites deste, segurando o lápis de várias maneiras, com as duas mãos alternadamente e mexendo todo o corpo ao desenhar, fazendo-o acompanhar o movimento do braço, normalmente existe uma expressão de alegria no rosto da criança enquanto desenha.

Garatuja Desordenada: (01 a 02 anos).



Figura: Garatuja desordenada | Davi 1 ano e 2 meses



Figura: Garatuja desordenada | José 2 anos e 6 meses

Garatuja Ordenada (Por volta dos 02 anos):

Os movimentos já aparecem com traços longitudinais e circulares e a figura humana ainda não é representada, podendo começar a surgir um interesse pelas formas. Começa a descobrir a relação gesto-traço e se entusiasma muito, passa a olhar o que faz e começa a controlar o tamanho, a forma e a localização no papel, trocando, variando as cores intencionalmente, começa a fechar suas figuras de formas circulares ou espiraladas.

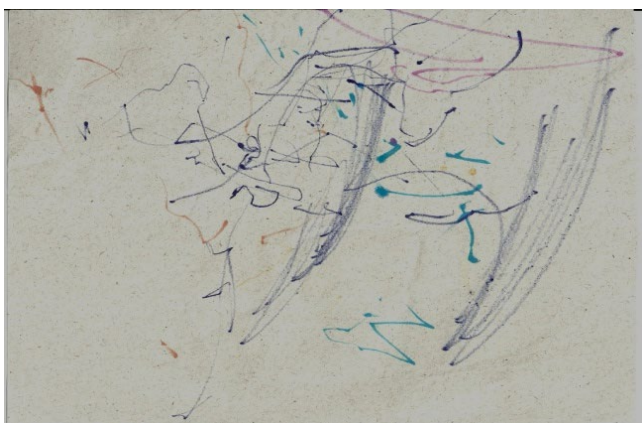


Figura: Garatuja desordenada | Maria Eduarda 3 anos e 5 meses



Figura: Garatuja controlada | Julia 3 anos e 3 meses



Garatujas com atribuição de nome ou nomeada:
(entre 02 e 03 anos).

Começa a representar intencionalmente um objeto concreto, por meio de uns riscos e rabiscos, passando mais tempo desenhando, dispondo melhor os traços pelo papel e descrevendo verbalmente o que fez e começa a anunciar o que vai fazer. Com movimentos circulares associados a verticais começam a dar forma a uma figura humana (esquema céfalo-caudal): a cabeça vai ser desenhada maior que o corpo.

Como no desenho abaixo que a criança, representou a casinha de palha do porquinho, com vários riscos e rabiscos e o porquinho somente a cabeça bem grande.

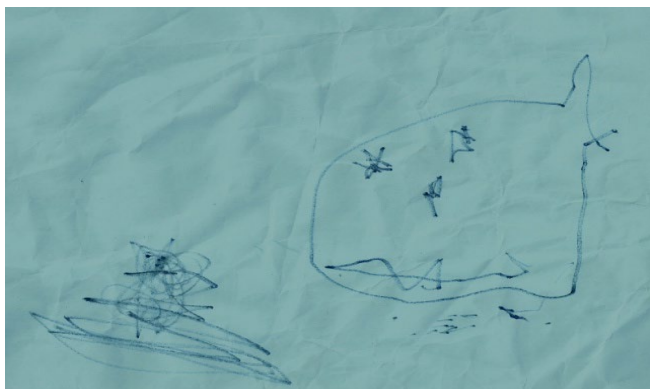
Fase do Pré-Esquematismo



Figura: Izabella 3 anos e 4 meses

Garatujas com atribuição de nome ou nomeada

Figura: João 3 anos e 4 meses João 3 anos e 4 meses |



Casinha de palha e o porquinho.

Fase do Pré-Esquematismo: Entre 03 e 04 anos

É o momento em que a criança descobre as relações entre desenho, pensamento e realidade, os movimentos circulares e longitudinais em formas reconhecíveis, os elementos ficam dispersos e não são relacionados entre si. E em geral, o primeiro símbolo criado é o homem desenhado com um círculo indicado na cabeça e duas linhas verticais que indicam as pernas. O uso das cores não tem relação com a realidade, depende do interesse emocional.



Figura: Maria Isabelly 2 anos e 10 meses



Figura: Rebeca 4 anos

Fase Esquemática

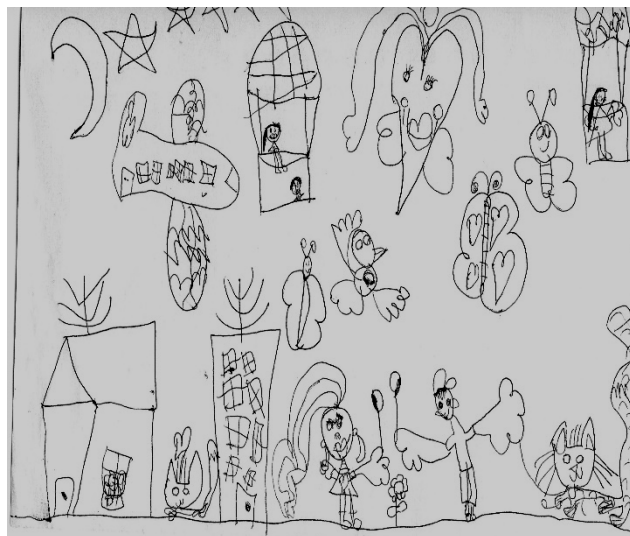


Figura: Vitória 5 anos

Fase Esquemática

Esta fase se define pelos esquemas representativos, em que a criança passa a construir formas diferenciadas para cada categoria de objeto, usa linha de base representando o chão (também usa muitas vezes a própria margem inferior como linha de base). Ela começa a se preocupar e dar-se conta do espaço: que ela e os outros objetos e figuras que conhece estão relacionados e que pertencem a um lugar comum maior e ordenado (um espaço qualitativo). Num primeiro momento, o desenho passa a ter duas dimensões: altura e largura, também é fase da descoberta da relação cor objeto. Já tem um conceito definido quanto à figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero (como no desenho abaixo, as mãos grandes, o cabelo preso em forma de rabo de cavalo bem grosso e comprido, o rabo do gato comprido), negligência, omissão ou mudança de símbolo, se destaca os fenômenos como a transparência (como o desenho abaixo do balão de ar com pessoas dentro e uma agachada no cesto, que conseguimos ver pelo efeito da transparência) e o rebatimento (que é quando a criança representa a mesma forma deitada e rebatida como se fosse unido por um eixo, como no desenho do avião, no desenho).

A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR MEDIAR O ATO DE DESENHAR

O educador na educação infantil deve orientar a criança a ter cuidado com o seu próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes e com suas produções e de seus colegas.

O educador deve orientar e oferecer variedades de materiais e suportes, assim a criança irá ter possibilidades para desenvolver as suas fases no desenho e também deve ter a consciência de diminuir o uso de desenhos estereotipados, pois estes reduzem sua confiança como forma de expressão, pois a educação baseada na cópia não oferece oportunidade de desenvolver a capacidade criativa da criança, porque nesta fase a criança irá definir os objetos, pessoas e símbolos do meio em que convive. Esse tipo de desenho estereotipado condiciona a criança, leva-a a se tornar incapaz de produzir por si só, como nos dias atuais observamos pessoas que foram educadas pela prática tradicional, com desenhos mimeografados, em que tinham que pintar de acordo com as cores estabelecidas pelo professor, o aluno não podia desenhar livremente, ou seja, usar sua criatividade, assim muitas pessoas que tiveram essa educação,



possuem no momento atual um bloqueio para desenhar e muitas crianças de hoje desenharam melhores do que esses adultos.

O desenho estereotipado apenas possibilita o adestramento da capacidade motora das crianças, o que bloqueia a observação, a memória e imaginação, elementos estes, fundamentais para a criatividade, esse tipo de desenho não oferece processos significativos de aprendizagem, sendo meramente reprodutiva e mecânica, inibindo a manifestação expressiva da criança, estando fadada a anulação, assim transformando essas crianças em futuros cidadãos, com uma visão limitada de cidadania, pessoas incapazes de lutar por suas ideias e ideais, frustradas e sem forças para agir diante da vida, esperando sempre um modelo pronto, e, quando este não vem, sentem-se incapazes de qualquer tipo de realização.

Na educação infantil tão importante quanto construir frases com palavras no ensino fundamental, é construir formas com elementos gráficos, sendo o desenho de importância fundamental para o desenvolvimento da criança, ao desenhar ela representa as suas emoções e pensamentos, o que está sentindo e percebendo.

O desenho é importante não só para a criança, mas também para o educador e pais, que estão em contato, permanentes, porém muitos educadores ainda têm uma percepção equivocada em relação ao desenho infantil, tendo pouca valorização por este, pois acreditam que é uma forma de preencher o tempo, não possui um olhar apurado e muitos desconhecem as fases do desenho infantil, pois é muito importante a mediação dos educadores porque ao desenhar a criança se desenvolve e associa muitas das vezes mentalmente as experiências vividas no seu dia a dia, ampliando seus processos de criação, ao realizar seus riscos e rabiscos, brinca de faz-de-conta e verbaliza, expressando as suas capacidades imaginativas, desenvolvendo a forma de sentir e pensar sobre o seu meio em que vive.

Motivar a criança, com o desenho na educação infantil, contribui para o seu desenvolvimento humano, nos aspectos cognitivos e sensíveis, mas para que isso ocorra o educador deve oferecer e levar as crianças a explorar e manipular vários materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo, eleger um instrumento, como o pincel,

para as crianças que já manuseiam esse instrumento, e usá-lo sobre diferentes superfícies (papel liso, rugado, lixa, argila etc.) ou um mesmo meio, como a tinta, por exemplo, em diversas situações (soprada em canudo, com esponjas, com carimbos etc.), água, areia, terra, etc.; Oferecer os mais variados tipos de suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras, o contato, uso e exploração de materiais, como caixas, latinhas, diferentes papéis, papelões, copos plásticos, embalagens de produtos, pedaços de pano.

Para que a criança possa desenhar, deve-se deixar ela livremente sem ter a intervenção direta do educador, por meio dos diversos materiais citados acima, propiciando assim o reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, levando a produção de marcas gráficas de acordo com as orientações do RCNEI (1998 vl. 3).

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS CEI E EMEI

De acordo com a Observação dos resultados do questionário respondido por 8 educadoras das duas escolas da rede Pública Municipal da Educação Infantil de um CEI e um EMEI, de 01 a 06 anos, chegou-se a conclusão de que forma o grafismo é entendido por esses educadores.

Entrevista no CEI

Foram entrevistadas 5 educadoras do Centro de Educação Infantil Vereador João Francisco de Haro, situado na Rua Pedro de Castro Velho, 559, Jardim Iva, DRE de São Mateus, atendendo a 96 crianças, em período integral de 10 horas, das 7:30 às 17:30 h, oportunizando educação e cuidado, favorecendo aos pais que precisam trabalhar e também garantindo o direito da criança, foi escolhida esta unidade escolar, pois a pesquisadora trabalha próxima a unidade e entrou em contato por telefone, enviando as questões por e-mail e as respostas também foram devolvidas da mesma forma.

Sendo 5 educadoras, uma de cada agrupamento, Berçário 1 (B1-turma A/B), Berçário 2 (B2- turma A/B), Minigrupo 1 (MG1- turma A/B), Minigrupo 1 (MG1- turma C/D) e Minigrupo 2 (MG2-



turma A), com pesquisa de campo por meio de questionário (ver em anexo).

Com base no questionário entregue a algumas educadoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo, pode se perceber como o grafismo é entendido por esses profissionais.

Para abrir o questionário foi perguntado sobre a formação e o tempo em que as professoras estão lecionando, todas as professoras participantes desta pesquisa lecionam na educação infantil e o tempo de serviço varia de 10 a 30 anos. Elas serão identificadas por seus respectivos agrupamentos, em concordância com a autorização concedida por elas antes da pesquisa.

A educadora do B1 (turma- A/B) é habilitada em magistério e pedagogia, enquanto as educadoras B 2 (turma- A/B), MG 1 (turmas A/B e C/D) e MG 2(turma A), são graduadas em pedagogia e já cursaram uma segunda graduação ou pós em Artes Visuais. Depois dessa identificação inicial foi questionadas se tiveram alguma formação sobre o desenho infantil, três responderam que tiveram um curso breve pela DRE de São Mateus, uma respondeu (MG 1 turma A/B) que teve na licenciatura de Artes Visuais e a do (MG II turma A) respondeu que se teve não lembrava.

A pergunta seguinte foi a respeito se as educadoras percebiam as fases do grafismo das crianças e usavam algumas estratégias para ampliar o repertório de elementos gráficos em seus desenhos.

A educadora do B1(turma- A/B), respondeu que não por causa da faixa etária das crianças, a do MG 1 (turma A/B) respondeu que apenas possibilita momentos de desenho infantil e que nunca ampliou o repertório gráfico das crianças, a do B 2 (turma-A/B), MG 1 (turma C/D) e MG 2(turma A), responderam que sim e que utilizam diversos tipos de materiais, suportes e espaços.

Foi realizada outra pergunta, em relação ao desenho infantil, que importância lhe atribui e por quê.

Na totalidade responderam que acreditam ser importante, e por meio destes se conhece e entende as crianças, porque expressam seus sentimentos, o limite da folha, a coordenação motora fina, demonstram as fases que se encontram do desenho, porém a educadora do MG 1 (turma A/B) , relatou que as

educadoras necessitam ter mais conhecimento da psicologia para que possam compreender os gráficos e desenhos das crianças.

A pergunta seguinte foi se as educadoras costumam analisar os desenhos da sua sala, a do B 1 (turma A/B) respondeu que depende do agrupamento que está trabalhando, a do B 2 (turma A/B) respondeu que sim, mas que o foco é o desenvolvimento pleno e não o desenho por si só, a do MG1 (turma A/B) respondeu superficialmente, por não ter esse fato, no momento como objetivo, a do MG 1(turma C/D já respondeu que sim e que começa a perceber o desenvolvimento e a evolução do desenho, a do MG 2 (turma A) disse que ela não usa o termo analisar , mas costuma observar.

A pergunta nona, qual a finalidade que dá aos desenhos das crianças, na totalidade responderam que expõem por um tempo, depois guardam para a Mostra Cultura, Portfólio e posteriormente enviam para casa das crianças.

A décima pergunta, que tipos de materiais utilizam e se interfere na escolha do material a ser utilizado pela criança na atividade com desenho e por quê.

Todas as educadoras responderam que disponibilizam diversos tipos de materiais como canetinhas, carvão, tinta, giz de cera e de lousa, suportes variados como sulfite, papel *craft*, cartolina, plástico, papelão, em diferentes posições: sentadas, em pé e deitadas.

A última pergunta foi a respeito que tipo de interação que pode ocorrer entre as crianças e seus colegas e entre educador e suas crianças quando ocorre o desenhar? Todas as educadoras responderam que observam que as interações são as mais variáveis possíveis, uma criança se interage diferente da outra, trocam diálogos, experiências, novos prazeres e desafios, mas não gostam de interferir nos desenhos, somente ficam observando, pois acham que desta forma estão estimulando a criatividade da criança.

Entrevista no EMEI

No EMEI três professoras foram entrevistadas pela pesquisadora pessoalmente, pois trabalha na unidade no EMEI Clóvis Bevilaqua, no período da manhã das 07h30min às 11h30min e serão



identificadas por educadoras (A), (B) e (C) todas são pedagogas e possuem pós, mas somente a (A) está cursando licenciatura em Artes visuais e a (B) tem pós em Arte educação, a (C) têm pós em alfabetização e letramento, elas possuem tempo de magistério entre 7 a 15 anos.

Quando questionadas se tiveram alguma formação sobre o desenho infantil, a educadora (A) respondeu que teve um módulo relacionado ao tema na pós e a (B) que fez pós de arte educação relatou que teve um debate sobre as vivências em relação ao desenho e sobre o desenho infantil, a outra (C) somente em seminários e cursos de extensão.

Ao perguntar se as educadoras percebem as fases do grafismo das crianças e se utilizam alguma estratégia para que estas ampliam o repertório de elementos gráficos em seus desenhos.

As três educadoras responderam que analisam os desenhos das crianças, a (A) utiliza como metodologia atividades psicopedagógica diagnósticas (análises de desenho), a (B) utiliza desenhos com interferências para que avancem no desenho e que por meio do grafismo ela percebe o desenvolvimento da criança, além de observar o processo nas outras áreas de conhecimentos, pois por meio do desenho a criança se expressa e explora diversos materiais e sensações. No nosso planejamento a estratégia principal é o protagonismo da criança, para ampliarem seu repertório utilizam a pesquisa, como utilização de obras, imagens, desenhos na areia e não se esquecendo das rodas de conversa e fazendo com que a criança crie hipóteses e cheguem a conclusões e possam se desenvolver.

A educadora (C) percebe que algumas crianças já conseguem dar forma ao desenho.

Em relação ao desenho infantil, foi questionado que importância lhe atribui e por quê.

As três acreditam que o desenho infantil é importante para a criança, pois é uma forma de comunicação, expressão e também um mecanismo de diferentes possibilidades. O desenho é um meio de expressividade da criança, por meio dele é possível compreender as vivências, sua concepção do grupo familiar dentre outras especificidades dos alunos.

Quando as educadoras questionadas se os desenhos podem dizer algo sobre as crianças.

As três responderam que sim, na maioria das vezes, elas se expressam pelo desenho, colocando suas vivências, sensações e sentimentos.

Foi questionado se as educadoras costumam analisar os desenhos da sua sala. A educadora (A) analisa de modo particular os desenhos diagnósticos de desenho livre e figura humana (autorretrato) realizados mensalmente.

A educadora (B) respondeu que costuma analisar os desenhos das crianças e realiza o projeto desenho, onde todos observam, relatam sobre os desenhos, a (C) acredita que essa prática ajuda muito na avaliação do desempenho das crianças.

As educadoras foram questionadas em relação que finalidade elas dão aos desenhos das crianças. Elas responderam que expõe por um tempo e depois guardam para realizar o portfólio.

Foi questionado sobre os tipos de materiais as educadoras utilizam e se interferem na escolha do material a ser utilizado pela criança na atividade com desenho e por quê.

A educadora (A), respondeu que os materiais utilizados nos desenhos, são escolhidos a partir do seu planejamento pedagógico, a fim de alcançar o objetivo da atividade.

A educadora (B), respondeu que utiliza diversos materiais, lápis, giz de cera e lousa, canetões, aquarela, tinta, lápis carvão, papéis areia, massa de modelar, plástico bolha e em alguns momentos interfiro e em outros não, dependendo do meu objetivo para a atividade.

A educadora (C) respondeu que utiliza os mais acessíveis da unidade escolar.

Na última questão, foi questionado que tipo de interação pode ocorrer entre as crianças e seus colegas e entre o educador e suas crianças quando ocorre o desenhar.

A educadora (A) respondeu que ocorre interação por meio de rodas de conversas, apresentação de situação problemas para que os alunos criem hipóteses e dessa forma desenvolvam atividades de modo mais lúdico e autônomo.

A educadora(B) respondeu que a interação é permanente na educação infantil em todas as atividades, as crianças falam de suas criações entre elas e entre as professoras. Temos o diálogo, o respeito, a



admiração, quando permite conhecer e compreender o outro.

A educadora (C) respondeu que no desenho coletivo ocorre a interação e a troca de idéias, podem acontecer até mesmo conflitos de pensamento no momento coletivo necessitando ou não, da intervenção do educador.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa em relação ao olhar do educador para o desenho infantil foi fundamentada em estudos bibliográficos e de campo tendo como base crianças de um a seis anos, pois elas estão descobrindo e explorando o mundo ao seu redor e abraçando-o com toda a sua emoção.

A pesquisadora como educadora, por meio deste estudo, ampliou o seu conhecimento em relação ao desenho da criança, identificando as fases do desenho e a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, utilizando desenhos cedidos pelas educadoras das unidades do CEI e EMEI, para que fossem analisados de acordo com as fases de desenvolvimento do desenho segundo Piaget, pois muitos vêem essas garatuas apenas como riscos e rabiscos, não tendo a percepção de observar o desenvolvimento mental, a criatividade da criança.

Muito educadores tem uma visão do desenho errada valorizando os desenhos mais acabados e realistas, porque desconhecem o valor dessas representações gráficas.

A pesquisa de campo revelou que nem todas as educadoras do CEI e EMEI conhecem as fases das garatuas e que algumas julgam desnecessária essa preocupação com os desenhos da criança, acreditam que analisar o desenho é papel de especialistas. Pode se analisar que a maioria não teve uma formação de acordo, em relação ao olhar para o desenho da criança, o educador deve estar em contínua formação, se atualizando em relação às modalidades artísticas, estudando as fases do grafismo, garatuas, para que possam realizar o papel de mediador e de estimulador da criatividade, da curiosidade, objetivando crianças sensíveis a Arte.

Pela análise das entrevistas percebe que as educadoras não utilizam desenhos estereotipados e

mimeografados e sim desenhos livres, com diversos tipos de materiais, suportes e posições, porém se observa que possuem inseguranças para mediar no ato de desenhar, porque acreditam estarem interferindo na criatividade das crianças e assim estas se desenvolvem pouco em relação aos grafismos.

As educadoras reconhecem a importância do ato de desenhar para a criança, pois acreditam que por intermédio do desenho ela expressa as suas emoções, medos, as suas vivências.

A educadora do EMEI a denominada (B), possui um conhecimento mais abrangente em relação ao desenho, reconhece a importância de utilizar diversos materiais, ferramentas artísticas, por possuir formação em Arte Educação.

É muito importante que os educadores utilizem no dia a dia vários materiais (papéis diversos, lápis, giz, canetões...) e suportes para desenvolver o grafismo das crianças, mediando e realizando interferências para que possam articular as suas próprias marcas visuais adquiridas pela ampliação de repertório, em que o educador propicie uma prática pedagógica que contemple o desenho como elemento importante na expressividade da criança pequena, porque através deste ela amplia a sua auto expressão e assim pode atuar de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

Atualmente ainda existem educadoras que possuem uma visão que não se deve mediar o grafismo das crianças, como pode analisar na entrevista realizada no CEI, acreditam que estão interferindo na criatividade da criança, porém esta necessita de orientação, acompanhamento, de que a povoe o seu campo visual, por meio de observação de imagens, para que possam pensar sobre elas e assim se inspirem para realizarem seus próprios desenhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*BLOGSPOT. Etapas Evolutivas do Desenho Infantil segundo Piaget disponível em:<
psicopedagogiaonlineparatodos.blogspot.com/.../etapas-evolutivas-do-desenhos-segum...> acesso em :01/09/2017*



BLOGSPOT. * **Ateliê da Serra** *: **Saiba tudo sobre garatujas. Grande obra de arte ...**- disponível em:<
ateliedaserra.blogspot.com/2013/01/saiba-tudo-sobre-garatujas-grande-obra.html> acesso em: 29/08/2017

CAMPOS, Rose. **A língua secreta das crianças: Desenhos infantis revelam sonhos e ajudam a identificar problemas como agressividade, timidez ou insegurança.** Disponível em:
http://www.cvdee.org.br/evangelize/pdf/1_0446.pdf. Acesso em: 30/02/2017.

CATOLICAONLINE. **O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas ...**- disponível em:<
catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo33.pdf> acesso em: 30/08/2017

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho? Desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 2003.

FSLF.**O desenho infantil e suas etapas de evolução resumo** - FSLF- disponível em: <
https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_2.pdf> acesso em: 29/08/2017

FARIA, Caroline. **História do desenho: Infoescola - navegando e aprendendo.** Disponível em:
<http://www.infoescola.com/artes/historia-do-desenho>. Acesso em: 02/04/2017.

GUIA INFANTIL. **Como interpretar os desenhos das crianças: O desenho pode ser, na infância, um canal de comunicação da criança e seu mundo exterior.** Disponível em:<
<http://br.guiainfantil.com/desenho-infantil/210-como-interpretar-os-desenhos-das-criancas.html>>. Acesso em: 25/02/2017.

GURGEL, Thais. **Rabiscos e ideias: O desenho e o desenvolvimento das**

crianças. Dezembro, 2009. Edição: 228. Disponível em:
<<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/rabiscos-ideias-desenho-infantilgaratuja-evolucao-cognicao-expressao-realidade-518754.shtml>>. Acesso em: 28/02/2017.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MIRADA, Nélia. **Breve história do desenho: 600 anos de perspectiva rigorosa.** Dezembro, 2012. Disponível em:
<<https://sites.google.com/site/perspetiva600/historia-do-desenho-e-daperspetiva>>. Acesso em: 05/04/2017.

NOVAESCOLA. **Desenvolvimento das crianças: desenhar é registrar as coisas do ...**- disponível em:<
<https://novaescola.org.br/conteudo/121/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas>> acesso em: 30/08/2017
ORIENTAÇÕES CURRICULARES - Expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil/ Secretaria Municipal de Educação. **Experiências com expressividade das linguagens artísticas.** São Paulo: SME/ DOT, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1969.
_____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar,



1978.

PORTALEDUCAÇÃO. A Criança e o Desenho sob o Olhar do Educador - Portal Educação- disponível em:<

<https://www.portaleducacao.com.br> › Home › Artigos › Educação e Pedagogia> acesso em: 31/08/2017

PUCPR. A importância do desenho no desenvolvimento infantil ... - PUCPR- disponível em<

www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisevento/.../ci/tc-ci0086.pdf> acesso em: 01/09/2017

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental. Conhecimento do mundo: Artes visuais.v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Percursos de aprendizagem:

Um olhar para o desenho - A rede em rede: a formação continuada na educação infantil. v. 2. 36p. São Paulo: SME/DOT, 2011

SUAPESQUISA. Arte Rupestre - Arte Primitiva - Arte na Pré-História - Sua Pesquisa- disponível em:<

www.suapesquisa.com/artesliteratura/arterupestre/> acesso em: 29/08/2011

UNIFAFIBE. As etapas do desenho infantil segundo autores ... - UNIFAFIBE- disponível em:<

unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/.../30042016104546.pdf> acesso em: 29/08/2017



JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isleide de Macedo Gama¹

Resumo

A importância da brincadeira e dos jogos na Educação Infantil deve ser instrumento de trabalho para os professores e deve proporcionar aos pequenos, prazer e conhecimento. É na promoção de práticas educativas através do lúdico que a criança vai interagir com os seus pares, fazer descobertas, levantar hipóteses e se relacionar com o objeto de ensino aprendizagem. Através da metodologia bibliográfica qualitativa, este artigo pretende colaborar com a prática de pedagogos, professores, pais, mães e coordenadores escolares. Ele irá percorrer sobre os teóricos que defendem a importância do lúdico no ensino de matemática na educação infantil, bem como, pretende apresentar alguns jogos que são imprescindíveis para a aquisição de alguns conceitos.

Palavras-chaves: Educação Infantil, jogos, brincadeiras, matemática, desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A concepção que se tem de infância hoje, não é a mesma que se teve ao longo da história, já que a criança antigamente, era vista como um adulto em miniatura e que tinha responsabilidades desde cedo, desde a criança da classe trabalhadora que já ajudavam os pais, como as crianças burguesas, que tinham a responsabilidade de estudar cada vez mais, num sistema tradicional de ensino.

Por conta disso, os brinquedos que existiam e as formas como se brincava eram diferentes. A cultura de infância era diferente, por conta da sociedade que se tinha na época. Não existia momentos de brincadeira na escola, tampouco, nos momentos de ensino aprendizagem na sala de aula. Desde pequenas,

eram dispostas a lousas e carteiras, com regime rígido de ensino.

Portanto, o presente trabalho pretende trazer questões que levem a reflexão sobre a presença dos jogos na aquisição de conceitos matemáticos, ainda na educação infantil e a importância de se criar um ambiente estimulador e que propicie o aprendizado.

Aries (1981) fala sobre um sistema disciplinar que vem sendo criado e já foi constituído ao longo do tempo, no qual ele intitula a obra como “corpos dóceis”. Muito atual, embora seja uma obra antiga, retrata algumas instituições na perspectiva de como o comportamento das pessoas podem ser moldadas, assim como o modo de vida e a suas ideologias.

Por sermos uma sociedade que cresceu e que cresce com essa visão disciplinar muito forte dentro da sala de aula, onde os corpos ficam enfileirados e com regras sem sentido para o mundo contemporâneo, é preciso refletirmos sobre o que impede que a ludicidade alcance a práxis docente e, como a ludicidade interfere de modo positivo na aprendizagem dos alunos.

1. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um momento em que a criança tem a possibilidade de criar e recriar, seja por causa da sua imaginação e criatividade, que são muito férteis, seja pelo tempo que é possível disponibilizar nesta faixa etária sem que os educadores se “penitenciem” com uma “culpa” alheia de não fornecer cadernos e lápis e e “obrigar” os alunos a fazerem tarefas manuscritas somente.

A criança consegue fazer pontes entre a realidade e o imaginário de uma forma simples, sem que haja complexidade. Momentos destinados aos jogos coletivos, propiciam que ela busque nas suas vivências anteriores, estratégias para a nova situação que é colocada. Além disso, existem as estratégias emocionais que lhe são permitidas, em que ela vai

¹ Pedagoga e pós-graduanda em ensino lúdico pela Faculdade de Educação e Tecnologia Itacema – FAETI, sob orientação do Prof. Me. Enésio Marinho da Silva.



construindo conexões neurais e conhecendo um pouco mais de si em cada momento do jogo.

Muitos brinquedos tradicionais que se conhece hoje em dia, foram inventados em meados do século XVI, assim como a amarelinha, que é possível jogar de diferentes formas a depender da região em que se está. Há jogos que são possíveis de serem explorados no espaço escolar, bem como na rua, em casa ou nos centros de recreação e lazer. Para que haja a vivência do jogo, basta que seja oportunizado tempo e mais de uma criança. Por isso que muitos especialistas dizem que a escola é um excelente fio condutor para se propor jogos.

Uma sala de Educação Infantil, é muito mais do que quatro paredes com crianças professores, é um lugar onde é possível criar e recriar, imaginar e colocar em prática, seja por livre demanda, através de rodas de conversas ou mesmo, através dos jogos, que podem ser propostos de forma intencional ou não.

Os jogos por serem instrumentos, quando orientados, lúdicos e prazerosos vêm realmente contribuir enquanto recurso utilizado pelo professor para o desenvolvimento de noções matemáticas na Educação Infantil, pois a criança aprende enquanto brinca e isto é fato presente durante qualquer infância. Com o jogo, o aluno além da interação com o colega, desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a reflexão para a ação. (AZOLA, SANTOS, 2010, p.47).

A intencionalidade nos jogos, bem como nas atividades que são realizadas na Educação Infantil, são de extrema relevância, pois o professor consegue trazer situações do dia a dia para a sala e deixar que as

crianças usem do seu conhecimento prático diário para solucionar os problemas evidentes. Com isso, ela vivencia a nova situação e acaba aprendendo formas variadas de lidar com o mesmo problema.

O professor precisa conhecer a bagagem de conhecimento prévio que cada criança traz consigo, e agir no sentido de ampliar suas noções matemáticas, ou seja, é necessário respeitar a criança na sua inteligência, no seu aprendizado construído, para que a aprendizagem seja significativa e prazerosa (BATISTA, 2012, p. 89).

Cada povo possui uma cultura, e em cada uma delas é possível contatar que existem jogos e experiências de vida cotidiana que tem uma característica específica. Um jogo ou uma brincadeira existe e/ou foi criado em determinada cultura por uma ou mais razões. Existem brincadeiras que são criadas por conta dos materiais que são disponibilizados para a sua criação, assim como tempo livre que é concedido para os seus atores e o grau de importância que se dá para esses momentos.

De acordo com Parra; Irma (1996), existem culturas, como a romana, na antiguidade, que a brincadeira com armas de guerra era valorizada, porque logo a brincadeira e a realidade se misturavam, já que era fatídico que logo chegaria o dia em que a criança viraria um homem de guerra. Por isso, era importante cultivar certos hábitos desde a infância.

Da mesma forma, existem as culturas em que brincar de boneca é muito relevante, principalmente nas culturas em que é evidente que a mulher que cuida da casa e dos filhos enquanto o homem vai para o mercado de trabalho. Algumas brincadeiras como essa, ao longo do tempo pode sofrer transformações a medida em que a sociedade vai mudando as suas características de quem cuida do lar e que exerce funções remuneratórias no mercado de trabalho. Em nossa cultura, propriamente, é comum



ver os meninos se apropriando e brincando de casinha com outros meninos e meninas. Esse tipo de situação, antes, era malvista, principalmente pela família patriarcal, que com uma cultura onde o homem foi criado para fazer tarefas rústicas, será uma afronta vê-lo desde menino enrolar a boneca e colocá-la para dormir, por exemplo.

De acordo com Almeida (1998), mesmo Platão já considerava importante que as crianças aprendessem e vivenciassem situações importantes do dia a dia através da brincadeira e do jogo. Para ele, era fundamental que todos tivessem a oportunidade de representar de maneira lúdica, sem que houvesse uma punição ou um ganho efetivo durante a aprendizagem, já que considerava a brincadeira um experimento lúdico da realidade.

É importante que os educadores conheçam os jogos e as brincadeiras locais e dos locais ao redor, criando assim uma interrelação e comunicação com a realidade de diversos protagonistas dentro do mesmo ambiente. Um educador que atua com as crianças do norte do Brasil, mas que recebem crianças refugiadas da Venezuela, necessariamente, precisam se apropriar do modo de vida dessas pessoas e como elas brincam, representando o a realidade da qual vieram. A mesma coisa se aponta para culturas com costumes mais diferentes, como a dos libaneses, árabes, sírios e outros.

Estar numa sala de aula, requer conhecimento prévio das crianças que serão atendidas e se estiver em pauta que o instrumento de trabalho será por meio de jogos e brincadeiras, cabe uma investigação prévia da realidade a qual essas crianças são pertencentes (PARRA; IRMA, 1996).

Além do bom desenvolvimento cognitivo que é proporcionado à criança através da experiência com jogos, existem situações que são de extrema relevância, como o desenvolvimento da inteligência emocional, que abordam estratégias que são fundamentais para lidar com situações não previstas e que acontecem cotidianamente. Quanto mais participantes tiver num jogo ou brincadeira e quanto maior for a intencionalidade do professor, problematizando situações, melhor para o aluno que aprenderá mais a lidar com contextos diferentes.

Para Rousseau, de acordo com Almeida (1998), ao ensinar a criança através do jogo, de maneira espontânea e sem a necessidade de acertos ou de ganhar, ela experimenta uma nova situação com prazer e curiosidade em conhecer o “novo”. Deixá-la ser protagonista desse processo de descoberta e aprendizagem, faz com que ela aumente a sensação de segurança e confiança em si e nos adultos que estão ao seu redor.

De acordo com Antunes (1998), o jogo por ele mesmo, pode representar diversas faces, de modo que existe o jogo intencional e o jogo apenas com o caráter lúdico. O que transforma os jogos é o desenvolvimento e a capacidade de reflexão e operacionalização que lhe é concedida. Assim, existem os jogos que são designados a promover uma determinada aprendizagem e os jogos em que as crianças podem brincar livremente, sem avaliação e mediação do adulto.

Contudo, nas duas formas de jogar é importante que a criança se sinta livre para expor as suas opiniões, demonstrar as estratégias que foram construídas elaboradas por ela, de modo que consiga vivenciar as hipóteses e soluções para o problema que está posto na brincadeira.

Quando é proposto para a criança pequena uma situação de jogo, se propõe ao mesmo tempo uma situação de conhecimento físico que varia desde o material até o conhecimento abstrato que está intrínseco ao jogar, como as regras, o convívio social e mais. Além disso, existe uma colocação de problemas que o jogo traz, com tomadas de decisões, com cálculos e escolhas.

O jogo, pode ser trabalhado em vários momentos, mas é importante que se proporcione ao aluno a experiência do jogar por ele mesmo, sem explicação ou teorização, com cortes que afastam o jogo por ele mesmo, em que se viva a experiência de ganhar ou de perder.

Em um segundo momento, é importante o momento em que o aluno consiga refletir sobre o jogo em si e a sua atuação nele. Assim, é possível notar que essas duas partes são indispensáveis no jogo e que elas se complementam, principalmente, quando se trata de trazer o jogo propriamente para a sala de aula como instrumento de trabalho.



Nesses dois momentos reservados ao jogo é possível ter o aluno através de experiências lúdicas como protagonista das suas ações, o sujeito sem uma mediação externa do professor. Enfim, o sujeito por ele mesmo ou a sua equipe por ela mesma e outra situação em que se tem a mediação e a intencionalidade do professor dirigindo através de recortes e de certos problemas, questionando e problematizando e chamando atenção para coisas que aconteceram.

O jogo permite de um modo calmo, colocar questões de um modo que as crianças entendem e vivem na sua experiência do jogar e que podem então, concluir que o jogar bem, ou seja, o compreender melhor a situação de jogo, promove um ganho para uma nova etapa, seja ganhando a partida ou perdendo, pois essas situações permitem troca e experiências coletivas.

2. OS JOGOS

Quando a criança chega a instituição de Educação Infantil, já possui muitas noções matemáticas. Na escola, é possível que ela amplie esses conhecimentos através de vivências pedagógicas e didáticas, com jogos e brincadeiras que trabalham a matemática e que são preparados com intencionalidade pelo professor (KISHIMOTO, 2003).

Existem diversos motivos para que o professor promova as brincadeiras nas aulas de matemática. O primeiro deles, é trazer para a criança, atividades que fazem parte do patrimônio sociocultural da sociedade. Esses, que podem estar sendo trabalhados ou esquecidos pela escola. O segundo motivo, diferente do primeiro, é constituir na escola uma fonte de alegria, prazer e conseqüentemente, é um forte aliado do trabalho do professor em classe (KISHIMOTO, 2003).

Para ter uma prática pedagógica em sala de aula e alcançar o ensino aprendizagem de matemática, é importante que o professor promova: situações pedagógicas que são as atividades dirigidas; procedimentos e interações dos alunos; representação da situação pedagógica e avaliação dos alunos.

Assim,

Os jogos devem ser utilizados como ferramentas de apoio ao ensino e que esta opção de prática pedagógica conduz o aluno a explorar sua criatividade. Sendo assim, dentro de um contexto educacional que o lúdico em sala de aula visa a finalidade de contribuir e auxiliar o educador no processo de ensino aprendizagem com o objetivo de desenvolver métodos de ensino que despertem na criança o interesse pela matemática (GUIMARÃES, SOUZA, RESENDE, 2011, p. 71).

O jogo de regra é muito interessante, a medida em que a atividade do jogo, propriamente, é mental, em que se analisa uma situação mentalmente, mas é a mão que representa através das ações. Há toda uma orientação mental que dirige, orienta e determina a melhor ação. Após esse momento, existe a ação, com a representação em função daquilo que se pensou. Na hora da reflexão é possível retomar esse poder mediador do pensamento quando este é bem qualificado.

2.1 Jogos matemáticos para a Educação Infantil

2.1.1 Amarelinha

A amarelinha é conhecida também como: macaca, sapata, academia, jogo da pedrinha e pula macaco. Ela constitui-se, basicamente, em um diagrama representado no chão, que deve ser ocorrido seguindo-se algumas regras pré-estabelecidas.

Essa brincadeira, desenvolve noções espaciais e auxilia basicamente na noção do esquema corporal, da motricidade e força das crianças. A noção espacial que se forma a partir da noção da criança com o espaço, está na base das aquisições importantes



relacionadas a localização espacial, a coordenação motora e a lateralidade (PARRA; IRMA, 1996).

A criança aprende a orientar-se no jogo da amarelinha, deslocando-se, ora para o lado esquerdo, ora para o lado direito, ora para frente, ora usando as mãos, ora usando os pés. Ela pode desenvolver e utilizar a sua inteligência corporal como resultado das interações realizadas entre ela e os elementos do meio onde brinca. Além disso, essa brincadeira propicia o desenvolvimento das crianças de várias maneiras, pois é um jogo que: estimula a comparação constante entre as ações dos jogadores; apresenta comparações que podem estimular anotações gráficas do desempenho de cada um para outras comparações posteriores.

Além disso, a amarelinha exige que os jogadores pesquisem e descubram a quantidade de força que devem usar para jogar a pedra para acertar o alvo. Exige a estruturação dos movimentos corporais que permitirão as ações de pular no diagrama, o que auxilia o movimento do raciocínio espacial. Colabora para o desenvolvimento e memorização da sequência numérica (PARRA; IRMA, 1996).

Especificamente no campo da matemática, é possível dizer que a amarelinha auxilia no desenvolvimento das noções de números, medidas, geometria, contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, comparação de quantidades, avaliação de distâncias, avaliação de força, localização espacial, percepção espacial, discriminação visual e convivência grupal, além do contínuo desenvolvimento da linguagem.

Antes de iniciar a brincadeira, no entanto, é importante realizar um momento de troca de informações a respeito da brincadeira com os alunos, afim de que ela seja mais participativa e aderida entre todos. Por isso, é importante procurar saber: quem conhece a brincadeira; quais os tipos de amarelinha que conhecem (uma vez que o modo de brincar varia de acordo com cada cultura) e até mesmo pedir para que desenhem a amarelinha a qual conhecem e relatarem com o que se risca, como se joga e como é organizado o número de participantes.

Questionamentos como esses podem ser realizados em todos os jogos e brincadeiras que forem compreendidos com as crianças. Através deles se torna mais fácil para o professor direcionar o trabalho,

partindo do pressuposto de que ele permitirá o contato mais direto com o conhecimento prévio do aluno (PARRA; IRMA, 1996).

Contudo, é importante ressaltar que o desempenho da criança seja comparado apenas com o dela própria em outras ocasiões, afim de que, seja possível constatar o seu progresso, nunca com o de outra criança.

2.1.2 Meu tamanho

Meu tamanho é uma brincadeira em que o professor coloca a criança junto a parede e desenha com giz a sua altura. Nesta atividade é possível comparar as crianças com a mesma idade. O professor como parte integrante do grupo, também pode fazer a marca de sua altura para que os alunos possam comparar com a altura deles (PARRA; IRMA, 1996).

Nesta atividade de comparação de crianças, deve haver um cuidado especial para que não haja humilhações perante nenhuma criança ou grupo, seja o de baixos, de altos, de magros, de gordos ou de qualquer outro. Em vez disso, é necessário que o professor estimule a elogiar as qualidades físicas, psicológicas, sociais e individuais que nos qualificam sem que isso signifique inferioridade ou superioridade de uma pessoa em relação a outra.

2.1.3 Encontrar o par do calçado

Nesta brincadeira o professor pede para as crianças tirarem os calçados e colocarem misturados, juntando próximo a elas. Ao primeiro sinal, elas correm para pegar um calçado e colocam nos pés, vencendo aquele que colocar os sapatos mais rapidamente. Enquanto brinca, a criança se defronta com desafios e problemas devendo constantemente buscar soluções para novas situações (PARRA; IRMA, 1996).

A brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito por si mesma e a manifestar gosto, desejos, mal-estar, críticas, aborrecimento e outros sentimentos.

2.1.4 Tampinhas



As crianças devem estar separadas uma das outras, afim de que haja espaço para tirarem tampinhas da caixa e colocá-las sobre uma folha com os números na mesma quantidade escrita na tabela, pedindo sempre que a criança identifique a quantidade correspondente ao numeral. Pode também, pedir para as crianças recitarem a sequenciados numerais e recitar a sequência de números em contextos diferentes; pode-se pedir para contar as quantidades em ordem crescente e decrescente e outras coisas mais (PARRA; IRMA, 1996).

2.1.5 Rolhas

O professor pede a criança para tirar de dentro de uma vasilha uma determinada quantidade de rolhas e depois, pedir a ela para dizer quantas rolhas retirou e pedir para que conte novamente. Também, pode pedir que a criança construa uma pirâmide com diferentes formatos, juntar e separar formando agrupamentos, compondo e decompondo quantidades e muitas outras atividades (PARRA; IRMA, 1996).

2.1.6 Tabuleiro de areia

Com esta atividade simples, pode-se trabalhar o reconhecimento dos números promovendo o reconhecimento do símbolo impresso na areia, que interessaria a criança mais madura. Elas vão observar as figuras desenhadas e desenvolver a prontidão da escrita (PARRA; IRMA, 1996).

2.1.7 Composição com figuras geométricas

As crianças podem recortar formas geométricas variadas em papel cartão colorido, em papel texturizado ou até mesmo, trabalhar com papel já recortado. Quadrados, triângulos, pentágonos e hexágonos. Em seguida, elas podem fazer composições com essas figuras, utilizando totalmente a imaginação e criatividade ou com o direcionamento de uma determinada figura propondo um desafio para o grupo (PARRA; IRMA, 1996).

Além disso, existem os brinquedos pedagógicos que instigam as crianças a desenvolverem atividades, pois elas tem a possibilidade de movimentar as formas, criando e recriando em várias posições: em cima, embaixo, de lado, por cima, por baixo, perto, longe, entre, pertence, não pertence, contém, não contém e outros conceitos para desenvolver noções de espaço e lateralidade, localização e forma.

As crianças vão entender e observar tamanhos e formas de objetos, entendendo e localizando tamanhos e formas, como: grande, pequeno, médio, comprido, fino, largo, minúsculo e outros.

2.1.8 Jogo da velha

O jogo da velha é um jogo presente em várias regiões do Brasil, apreciado por diversas faixas etárias. Ele consiste em desenhar duas linhas verticais e duas linhas horizontais que se cruzam formando uma grade. Os competidores, alternadamente, fazem suas marcas em cada repartição da grade e vence quem conseguir fazer primeiro três marcas alinhadas na vertical, horizontal ou diagonal. Ele pode ser confeccionado em diversos tipos de base, podendo ser diretamente desenhado no chão com giz ou pedaço de tijolo, na lousa, na folha de papel, em lugares com alto relevo tendo objetos diversificados para fazer as marcações e etc. (PARRA, IRMA, 1996).

2.1.9 Dados

Os jogos de dados, dominó e roleta podem ser usados para trabalhar a noção de quantidade, servindo também, para promoção de atividades para noções de sucessor e antecessor, calculando a quantidade e muitas outras.

2.1.10 Dança das cadeiras

Essa brincadeira muito conhecida é muito importante para ampliar as noções de quantidade de mais ou menos. Enquanto toca a música no equipamento de som, as crianças pulam dançando em volta das cadeiras. O número de crianças



será sempre maior que o número de cadeiras, por exemplo, se tiver seis crianças, terá que ter apenas cinco cadeiras. O objetivo é fazer com que a criança, ao parar a música, procure sentar em uma das cadeiras. A criança que ficar em pé sai da brincadeira e as demais continuam tirando mais uma cadeira e assim, sucessivamente até sobraem duas crianças com apenas uma cadeira. Na última rodada, a criança que conseguir se sentar é a vencedora (PARRA; IRMA, 1996).

Com a utilização dos números originais, a dança das cadeiras ajuda com que a criança amplie a contagem e ajudará com que a criança adquira vocabulário adicional, como: primeiro, segundo próximo, último, par, parceiro e outros.

É importante trabalhar com jogos onde cada um tenha a sua vez, que envolvam as noções de mais e de menos. É importante trabalhar com jogos que exigem registros obtidos por cada participante.

2.1.11 Contar

Existem habilidades que podem ser desenvolvidas nas crianças através de jogos e brincadeiras matemáticas. A contagem de materiais diversos pode auxiliar a criança a estabelecer relações de um para um, reconhecer pequenos grupos sem contar, como grupos de dois, três ou quatro e ainda, desenvolver noções de grupo. A criança pode contar ou não, tendo ou não consciência do significado. Entretanto, é importante que o professor não confunda o decorado como prova de prontidão para se trabalhar com numerais. Para que isso não ocorra, é importante que as crianças ao contar, toque em cada um dos objetos durante a contagem e que ela seja convidada para repetir o procedimento em várias atividades até haver a compreensão.

A criança já traz para a escola alguns “conceitos” numéricos que ela já estabelece singularidade, pois são usados em seu dia a dia, como por exemplo, o número da sua casa e que cabe a escola o papel de

incentivar a criança para que ela se aproprie do sistema de numeração de forma prazerosa e satisfatória. A criança precisa ter noção de sequência numérica para poder utilizar (DANTAS; RAIS; JUY, 2012, p. 08).

A criança pode contar com blocos, tampinhas, contas, sementes, biscoitos, rolhas e outros objetos. Para essas atividades é interessante propor momentos musicais com utilização de rimas e coreografias.

Uma brincadeira que as crianças amam e que ajuda muito a desenvolver a habilidade de contar é o pular corda. Essa é uma brincadeira onde cada um tem a sua vez e tem a necessidade de registro de pontos obtidos por cada participante. Quem pular mais vezes sem errar, é o vencedor (DANTAS, RAIS; JUY, 2012).

Uma parlenda, geralmente, é recitada enquanto elas pulam, tais como: salada, saladinha; um, dois, três; e etc.

2.1.12 Comparações

É importante promover atividades incentivando as crianças a fazerem comparações, observando a diferença de tamanhos e formas. Elas vão comparar e contrastar os blocos e estruturas variadas quanto ao tamanho e a forma. Elas vão entender e usar palavras com os seus relativos, como: grande, pequeno, vazio, cheio, longo, perto, longe, perto, curto, comprido e outras (PARRA; IRMA, 1996).

As crianças podem desenvolver diversas atividades com materiais coloridos, como as bolinhas plásticas. Nessa atividade o professor pode pedir que ela separe as bolinhas nos cestos de acordo com a cor.

Nas atividades com blocos, as crianças vão entender o observar formas e tamanhos de objetos em diferentes lugares e no ambiente, especialmente, círculos, quadrados e triângulos. Vão entender e usar vocabulários para tamanhos e formas, como: grande, pequeno, médio, alto, magro, fino e largo. Elas entenderão e reconhecerão tamanhos e formas



relacionados a construção, quando por exemplo, brincam de construir uma fazenda com animais ou um zoológico (PARRA; IRMA, 1996).

2.1.13 Frações

Para crianças em torno de seis anos, é possível dar início ao conhecimento de frações simples. Com o material dourado, por exemplo, a criança amplia o conceito do todo para o uso de partes e já adquirem o vocabulário apropriado para esse conceito. Ela vai entender e utilizar o vocabulário para se referir ao todo, como: meia xícara, ambos, perfurar, dividir, meio, dobro, semelhante e outros (PARRA; IRMA, 1996).

Para essas noções, se deve providenciar o compartilhamento em termos de: meia maçã; um biscoito inteiro; meio sanduíche; e assim por diante. É importante a utilização de um vocabulário quando for comprar um objeto a outro, como: metade do tamanho; o dobro do tamanho e outros.

2.1.14 Medidas

Nas atividades culinárias é possível que o professor promova comparações de tamanhos para desenvolver noções de quantidades medidas e proporções. Esse tipo de atividade ajuda a criança a criar vocabulário de vazio, cheio, litro, mililitro e etc. As atividades culinárias, além da prática, que as crianças adoram, elas também podem participar de um conteúdo teórico, como a leitura da receita. O professor, em vez de colocar apenas itens escritos, pode colocar imagens dos ingredientes, como a figura da embalagem e a quantidade representada por uma ou duas colheres, xícaras e assim por diante. Também, se pode preparar um cartaz com a lista de nomes dos alunos e a quantidade de doces que cada um irá produzir (FERNÁNDEZ, 2001).

Nesta atividade, prestar atenção ao que a criança fala pode ser um bom instrumento para saber como ela está desenvolvendo as hipóteses acerca da atividade desenvolvida e se ela está desenvolvendo o vocabulário esperado relativo à atividade, como: medida, grande, largo, pequeno, curto, amplo,

profundo, quilo, régua, colher de chá de café ou se sopa, litro, redondo, círculo, quadrado, cubo, cone, triângulo e etc (FERNÁNDEZ, 2001).

Brincar, é tão importante e sério para a criança quanto trabalhar é para o adulto e isso explica o porquê as crianças se dedicam tanto ao brincar. Brincando ela imita gestos e atitudes do mundo adulto, descobrem leis e regras, experimenta sensações e se socializa.

2.1.15 Tempo

Utilizando o calendário, o professor pode estimular a criança a entender a duração e o tempo de uma sequência. É possível discutir porque algumas coisas levam mais tempo que outras. Se pode discutir sobre eventos que sucedem ou precedem outros, pode discutir dias e datas de eventos especiais, ou então, fazer comemorações em dias especiais (PARRA; IRMA, 1996).

Durante as atividades, a criança vai adquirir vocabulários relativos à tempo, como: agora, logo, dia, semana, dias da semana, hora, minuto, alguma vez e outros. Ela vai também, usar o calendário para compreender e medir a passagem do tempo.

2.1.16 Dinheiro e Valores

É importante criar situações em que se possa discutir com as crianças os valores das moedas, dos preços dos brinquedos ou dos presentes e a contagem. O professor pode desenvolver brinquedos dramáticos nos quais as crianças possam aprender usar e identificar moedas de: um, cinco, dez, vinte e cinco e cinquenta centavos e um real, além da nota de dois reais e sua equivalência a moeda.

Segundo Parra; Irma (1996), as atividades promovidas podem ser as mais variadas possíveis, como: cantina, mercado, livraria, cafeteria e etc. As crianças, normalmente, sugerem situações em que possam e consigam fazer uso do dinheiro nas brincadeiras, já que a maioria delas já trazem uma vivência da vida fora da escola, em passeios com os pais, compra e etc. Nessas atividades dramáticas vão fazer com que a criança entenda e utilize o vocabulário relacionado ao uso do dinheiro e as medidas de



valores, como: comprar, vender, trocar, dinheiro, moeda, centavos, moeda, troco, pagamento, preço e outros.

De acordo com Kishimoto (2003), as crianças vão passar a entender e utilizar o valor da moeda e a sua utilização. Essas informações com dinheiro, são providenciadas quando se tornam funcionais, já de acordo com a maturidade de criança e o propósito.

O material didático, como o livro ou a apostila, é um dos instrumentos de trabalho, mas não é um instrumento que por si só provoca a aprendizagem. O objetivo da escolha poderá estar ligado a aprendizagem na busca da qualidade e da metodologia adequada. É importante encontrar integração entre o nível escolhido e as informações contidas na realidade da criança. Sabendo utilizar, a aprendizagem será prazerosa e um bom livro didático, pode ser um prazer a mais.

Uma brincadeira não deve ser realizada apenas uma vez durante o ciclo, sob pena de muitas crianças não terem tido a oportunidade de se apropriarem das regras e dos vários aspectos inerentes a ela. Por isso, o professor deve promover semanalmente a mesma atividade, durante aproximadamente, quatro a cinco semanas. Em média, esse é o tempo adequado para permitir a compreensão das regras e a evolução pessoal de cada criança em relação a atividade como um todo, sem que se cansem da brincadeira. Após esse período de tempo, pode-se trocar a brincadeira por outra voltando a ela em um outro momento, ou como ocorre frequentemente, deixando que os alunos brinquem sozinhos em seus horários livres (KISHIMOTO, 2003).

É importante ressaltar que o interesse da criança precisa funcionar como um termômetro para o professor e que deve sempre ser considerado, já que não tem como brincar sem que haja prazer por parte dos pequenos, pois nenhuma criança brinca sem vontade de brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho permitiu ter uma dimensão clara a respeito dos jogos que podem ser utilizados, não eliminando outras possibilidades de jogos e brincadeiras

existentes para desenvolver os conceitos matemáticos. É claro que, ao jogar, a criança não desenvolve apenas o conceito matemático, mas ela aprende a conviver, a respeitar regras, além de ampliar o vocabulário e desenvolver noções básicas dos elementos naturais e atitudinais.

As crianças, ao chegar na escola de educação infantil, por mais novas que sejam, já trazem uma bagagem de conhecimentos e experiências que foram proporcionadas ao decorrer de sua trajetória. Ao observarem os pais no dia a dia e fazerem parte desse contexto, elas vão percebendo uma série de momentos em que a matemática está explícita, mesmo que não saibam calcular ou utilizar as ferramentas práticas para isso. É na vivência que elas vão se apropriando de algumas normas e consolidando a ideia de números, as medidas e outros.

Na escola, cabe ao professor que através das ferramentas mais prazerosas, os jogos e brincadeiras, potencialize esses conhecimentos e essas noções práticas que as crianças conhecem. Desde uma brincadeira em roda, uma receita de culinária até uma atividade individual, são válidas para a vivência da matemática.

Na Educação Infantil, as vivências precisam ser harmoniosas e respeitar a idade dos pequeninos, sem forçá-los a aprender um conteúdo carregado de teoria. Para as crianças, através das experiências estéticas e sensíveis, é possível alcançar o aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZOLA, Larisse de Fátima Lopes; SANTOS, Naira Cristina Gonçalves. Jogos na Educação Infantil. 2010. 50f. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais.

BATISTA, Nailson dos Anjos. O Ensino da Matemática na Educação Infantil através das Atividades Lúdicas. 2012. 29f. Grupo Educacional Uninter, Macapá.



DANTAS, Carine Costa; RAIS, Isabela; JUY, Noeli.
Jogos e Aprendizagem de Noções Matemáticas
na educação Infantil. 2012. 42f. Universidade
São Marcos, São Paulo.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo - A
psicopedagogia autorias de Pensamento.
(trad.) Neusa Kern Hickel. Porto Alegre:
Artmed, 2001

GUIMARÃES, Edina; SOUZA, Monica Regina de;
RESENDE, Valdelucia Daniel. A importância
dos Jogos Matemáticos na Aprendizagem nas
Séries Iniciais. 2011. 20f. Centro
Universitário Leonardo Da Vinci, Colíder.

KISHIMOTO, T. M. (org). Jogo, brinquedo,
brincadeiras e a educação. Cortez: São Paulo,
2003. 7 ed.

PARRA, Cecília. IRMA, Saiz (org.)- Didática da
Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto
Alegre: Artmed, 1996.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ATRAVÉS DOS JOGOS

Valéria Pereira Elias de Oliveira¹

Resumo

Quando o assunto é Educação Infantil e Ensino Fundamental, o lúdico é praticamente usado como princípio. Sem o lúdico não há como trabalhar, quer seja no processo de exploração da ludicidade, brincadeiras, performances e jogos (dependendo da idade, com ou sem regras). O lúdico é sempre bem-vindo para que seja gerado interesse na criança, pra que essa possa raciocinar, ser desafiada, construir um percurso de pensamentos estratégicos e para que chegue a metas e resultados (KISHIMOTO, 1997, p.37). Podemos utilizar o lúdico em tudo: no ensino de Ciências, Matemática, História, Educação Física, Artes, nos estudos das Línguas e principalmente na Alfabetização. O lúdico dará a oportunidade de o professor oferecer atividades interessantes, significativas e desafiadoras, permitindo ao aluno participar, raciocinar e construir estratégias e pensamentos para a resolução de problemas.

Palavras Chaves: Alfabetização, Lúdico, Educação, Jogos, Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Dentro do conceito de lúdico, como categoria macro estão as outras categorias, que são: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Para Piaget, o jogo são atividades que podem ser realizadas em grupo ou individualmente, mas que tem duas características principais, a da existência da regra ou a característica de existir uma meta ao ser alcançada ao final da atividade. O brinquedo é o objeto manipulável, com o qual a criança joga ou brinca. A brincadeira é o brinquedo em ação, é a atitude de brincar ou jogar, que pode ser com o objeto concreto ou não.

Segundo Rodrigues (2013), a brincadeira é importante não apenas no âmbito educacional, mas também para o ser humano, como um ser em desenvolvimento. O brincar é algo que tem que ser resgatado tanto na família, como na escola. O aprender em si é lúdico, é um processo prazeroso, de descoberta, de curiosidade. O brincar deve ser resgatado como forma de conhecer o mundo, de ampliar os horizontes e de enriquecimento da vida. A sua importância vai além da educação, amplia as possibilidades do ser humano em qualquer atividade. Humanizar as atividades, passa pelo lúdico, pela brincadeira, pelo prazer.

O brincar na educação deve ser visto como um importante recurso pedagógico. Ao trabalhar de forma lúdica, o professor não deixará de apresentar os conteúdos às crianças, mas proporcionará uma aprendizagem prazerosa, sendo que por meio das atividades lúdicas a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência de outros, estabelece relações sociais e constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente. (AFFELD, 2008)

A ideia do lúdico é o que irá no processo de alfabetização, marcar a prática pedagógica do professor. Friedmann (1995) destaca o valor do jogo na prática lúdica, ao dizer que o jogo estimula o desenvolvimento de determinadas áreas cerebrais, promovendo aprendizagens específicas, ou seja, serve como estímulo para que a criança se desenvolva e ainda promove aprendizagens específicas. Nas situações de jogos a criança e/ou aluno se esforçará para elaborar estratégias, na intenção de alcançar resultados (GRASSI,

1 - Pedagoga e pós-graduanda em ensino lúdico pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema – FAETI, sob orientação do Prof. Me. Enésio Marinho da Silva.



2008). Ao elaborar estratégia o indivíduo trabalha o desenvolvimento do raciocínio, desejando resultados ou o alcance de metas, fazendo com que a criança antecipe em sua mente a visualização de resultados, ainda que este seja simbólico. Ainda que a questão seja fazer um desenho ou escrever uma palavra ou identificar letras, há uma oportunidade desafiadora, portanto ele tende estar centrado nesse processo para que possa desenvolver suas estratégias, promovendo um processo de assimilação intenso. Há uma mobilização para que se encontre uma solução, gerando uma aprendizagem significativa.

Araújo e Moraes (s/d) ressaltam que é fundamental aos educadores o cuidado de não se trabalhar numa perspectiva classificatória, portanto o professor não deve se concentrar apenas no produto final. No ideal Construtivista, o processo de aprendizagem é percorrido individualmente. O mais importante na situação de jogo não é identificar quem venceu ou não, mas conceber condições de observar os alunos em seus processos de aprendizagens e identificar as dificuldades e diferenças de um aluno em relação ao outro. Nesse caso, o jogo torna-se um instrumento pedagógico valioso, pois ele é meio para as análises pedagógicas e meio para o aluno desenvolver suas capacidades.

Na busca de encontrar o melhor método de ensino, muitos educadores prendem-se à procura de uma “fórmula mágica”, um método de ensino que sirva para todos, o que daria certo somente numa turma homogênea, o que raramente ocorre em turmas de escolas públicas. É importante o professor manter seu foco no processo, preocupando-se em saber como seu aluno aprende, concluindo que não há apenas um método ou caminho. Saber como seu aluno aprende, depende de um diagnóstico: quem é seu aluno? Esse diagnóstico oferecerá elementos da realidade de seus alunos e partindo desses elementos, poderá partir para o planejamento e somente neste momento é que se estabelecerá o processo lúdico.

Os Jogos e as Brincadeiras, como recursos pedagógicos, favorecem a relação de construção do conhecimento por parte da criança, dando-lhe essa possibilidade, fugindo da memorização. Criam a oportunidade de estímulo à construção de questionamentos. Ao questionar a criança vê-se diante

da problematização, a reflexão e conseqüentemente a construção de conhecimento. Através deles é possível o desenvolvimento integral da criança, não apenas o desenvolvimento cognitivo, como também o afetivo e o social, além de, através deles poder trabalhar os diversos conteúdos curriculares.

Por tudo isso a apropriação da linguagem escrita, com suas amplas possibilidades não são simples. Ela é um processo gradual que exige motivos e incentivos para que o aluno aprenda a escrever e dedicação do professor, que deve tornar a escrita atraente para torná-la eficiente. (MATTA, 2010)

A alfabetização, portanto, deve estar associada diretamente ao meio social de cada criança, já que a mesma serve para que a criança faça um social da linguagem e da escrita. Não se trata simplesmente de repetir letras e palavras, mas de construir pensamentos, de ser desafiado e de construir hipóteses. Com base nisso é necessário pensar o desenvolvimento da linguagem desde a educação infantil. É desde esse período que o educador deve proporcionar oportunidades para a criança se expressar, aprender a se comunicar, ler a realidade, a entender o aspecto simbólico da linguagem. A criança precisa de interação social e cultural precocemente. Necessita se relacionar com os adultos, com os fatos, com o mundo no aspecto social e com as pessoas. Portanto, a alfabetização não se inicia no ensino fundamental, mas desde muito cedo. O momento de alfabetização, mais do que um aprendizado, deve ser divertido, interessante, estimulante, desafiador, gerando uma oportunidade de a criança estar centrada no processo, entendendo os vários aspectos, já que a alfabetização não é apenas escrever e ler, nem só ditado. Cabe ao professor elaborar atividades para inserir a criança no mundo da leitura e do pensamento. O papel do professor é tornar curioso o desconhecido, despertando a curiosidade através do prazer da ludicidade.

1. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO



INFANTIL ATRAVÉS DOS SÍMBOLOS E DA CULTURA

O processo de construção da linguagem e do pensamento simbólico do ser humano, na apropriação de cultura e desenvolvimento do raciocínio, ocorre através das interações culturais que vivenciamos. Todo ser humano está inserido num contexto cultural, construímos nossa identidade historicamente e consequentemente nos apropriamos do simbólico para representar a realidade, a fim de nos comunicarmos, trabalharmos, etc. O jogo é uma das formas de incentivo e de manifestação do pensamento, de desenvolver esse pensamento mais complexo, é uma das formas de aplicação da imaginação dentro de um contexto. A importância de conhecer as benesses do lúdico no processo de alfabetização, leva-nos a valorizar o jogo nesse processo de desenvolvimento no pensamento do homem e distanciarmos da forma linear e positivista de aquisição da linguagem (DUTRA).

Atualmente as instituições educacionais infantis, são na sua maioria opressivas, impondo o que a criança deve estudar, pensar, regras disciplinares, formas de se trabalhar, impõe até o trabalho didático pedagógico. Esse espaço da Educação Infantil, que deveria ser um espaço de maior liberdade para a manifestação do pensamento, é na verdade um espaço pré-configurado, que retira do menor essa liberdade. A criança já possui atividades pré-programadas e já com um ritual adequado para serem realizadas, o que impacta na imaginação e criatividade do sujeito. Para superação desse “padrão escolar”, há um desafio, onde é buscar uma educação que seja Político-Estética. De acordo com Pilotto e Silva (2016), a educação Político-Estética trabalha a ideia de homem como um ser simbólico. O homem na condição de ser simbólico ele é produtor e utilizador da cultura, construindo a capacidade de pensar. Através dessa concepção, percebemos que é muito impactante para a educação de uma criança quando nós oferecemos tudo pronto, para que ela simplesmente memorize. Segundo Piaget, a aprendizagem não pode ocorrer através da memorização, pois a apreensão e assimilação não é uma cópia do que é externo ou uma cópia da informação. Na verdade, o sujeito passa por um processo de assimilação. O homem é um ser simbólico, que constrói sua

capacidade de pensar. As ofertas às crianças devem ser vivências, para que possam pensar, desenvolver seus pensamentos e ideias, desenvolver seu raciocínio. Fugindo de estereótipos, fatos já pré-relatados ou situações pré-moldadas. O pensamento está diretamente relacionado à capacidade de imaginar, sonhar e ao jogo com a realidade (ex. fantasiar).

De acordo com Cória-Sabini e Lucena (2005), basicamente há três tipos de jogos: jogos sensorio-motores, que são voltados mais para a prática motora e física; os jogos simbólicos, atrelados à ideia de reprodução da realidade daquele momento, vivida a partir da imaginação, que são os jogos de fantasias e os jogos de regras, pois são pré-planejados e as regras pré-estabelecidas, embora elas também possam ser estabelecidas pelas próprias crianças. Grande parte das escolas investem mais nos jogos de regras, que são justamente os que limitam mais a possibilidade de imaginação e criação. O exercício do jogo simbólico e de linguagens não verbais servem principalmente para o desenvolvimento da linguagem verbal. No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal é possível transformá-la em instrumento de pensamento. Por exemplo, ao compararmos duas crianças, uma de 1 ano e outra de 4 anos, observamos que é muito visível a capacidade de pensar a partir da linguagem verbal na criança de 4 anos. A criança de 4 anos está primeiro pensando, para depois executar a ação. A ação que ela executa, por mais que ela e o pensamento sejam muito rápidos e o planejamento da ação tenha ocorrido de forma muito rápida, ainda assim foi uma ação pensada. Essa criança já desenvolveu o simbólico, ela pensa: “quero ir ao banheiro” e vai ao banheiro. Já a criança de 1 ano que ainda não desenvolveu ainda o pensamento simbólico, age por impulso. Ela muda de direção muito rapidamente, sem saber o porquê. Não há por que subestimar o pensamento da criança de 1 ano, mas essa criança ainda não desenvolveu o pensamento simbólico. A interação dela com a realidade é uma interação muito mais físico-motora, do que uma interação de raciocínio. No entanto, conforme a criança vai brincando, jogando, participando das situações que ela pode imaginar, em que ela é estimulada pelo próprio jogo e pelas outras crianças que brincam, na cultura presente na realidade dela, ela vai adquirindo capacidade de pensar, desenvolvendo primeiro a linguagem, de falar, de



reconhecer objetos e a partir disso ela vai desenvolvendo sua capacidade de pensar. A linguagem verbal é utilizada como um instrumento de pensamento. Quando por exemplo, estamos dirigindo, pensamos em virar à direita. Acionamos a seta e viramos para o lado direito, obviamente pelo hábito, fazemos isso muito rapidamente e quase que mecanicamente, porém uma pessoa recém-habilitada, irá demorar um pouco mais nesse processo de pensamento e execução. Observamos nessa ação que a linguagem verbal se transforma em instrumento do pensamento.

Para Vygotsky (1988, 1987, 1982), o jogo nada mais é que a origem da metáfora. Ele é fundamental para a aquisição do conhecimento. Vygotsky entende o jogo como instrumento primeiro da aquisição do conhecimento. Para entendermos que o jogo é instrumento primeiro da aquisição do conhecimento, temos que trabalharmos com a ideia de múltiplas interações e valorização do contexto cultural, ou seja, a concepção de conhecimento linear e positivista deve ser eliminado. Na escola tradicional o conhecimento é apresentado à criança de forma linear, somando-se conhecimento, construindo um caminho de conhecimento, linearmente. Passamos a entender o ser humano em sua construção de pensamento, vivendo múltiplas interações, há construções de pensamento consciente e há ações que tomamos a partir do inconsciente. Agimos de acordo com a imaginação, com a nossa estrutura cognitiva, capacidade momentânea de pensar e agir, com base na afetividade, nas relações afetivas que estabelecemos com o meio e com outras pessoas, influenciados pela cultura, pela consciência e pela inconsciência. Há a necessidade de romper a ideia de produção do conhecimento de forma linear. O maior pico de desenvolvimento do ser humano é de 0 a 6 anos, onde a criança desenvolve-se muito e de maneira não linear, mas multidimensional. Ela está o tempo todo recebendo uma carga de informações e interagindo das mais variadas maneiras e tudo isso interfere na produção do conhecimento, no processo de assimilação, na convivência da criança com a sociedade e com a cultura. Portanto, trabalhar com jogo requer rompimento com a concepção linear e positivista de linguagem. Segundo Rodrigues (2013, p.23) “A criança além de aprender a ler e escrever deve dominar as práticas sociais de leitura e escrita. É preciso que se leve a criança a conviver,

experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade.”

Na concepção de Dias, apud Kishimoto (1996), metáfora e símbolos são chaves da natureza humana. O pensamento não ocorre de forma linear, mas metaforicamente, por natureza, desenvolve-se a partir das mais diversas interações, representações e simbologias. A realidade que vivemos é uma realidade construída pela razão. Olhamos para ela e a interpretamos, ela não se impõe sobre nós. Visto que há pontos de vista diferentes sobre a realidade vivida. Portanto, ela não é algo dada e imposta, mas sim representada e interpretada pelo próprio sujeito, a partir da estrutura que ele tem: sua cultura, suas experiências e conhecimentos. Compreende-se a realidade em sua forma construída pela razão, mediada pelo símbolo, a partir da razão. O símbolo compreende os diversos significados do sujeito dentro da sua cultura: gênero, o que tem valor e o que não tem, o que é moral ou imoral. Tudo isso media a compreensão de realidade, traz significado e sentido para ela. A realidade, portanto, não é captada diretamente, mas é construída. O sujeito a constrói a partir das suas próprias bases. Esse sujeito que interpreta o mundo, interpreta-o a partir dos esquemas de pensamentos desenvolvidos. Este pensamento é desenvolvido em redes: afetivas, cognitivas, conscientes e inconscientes.

O homem (sujeito) busca continuamente significações. Ao depararmos-nos com situações e objetos, buscamos sempre compreendê-lo. Fazemos isso desde que nascemos, quanto mais conhecimento construímos, quanto mais capacidade cognitiva, quanto mais conhecimento do simbólico, mais clareza se tem com relação ao objeto que está sendo apresentado. Dentro da alfabetização, quando se tem um amplo conhecimento simbólico, mais facilidade o sujeito encontra para interpretar situações diferentes. A criança ou bebê busca interpretar primeiramente os objetos e situações mais simples, representar a realidade de forma mais simples. Aquilo que está dentro da realidade vivida. O ser humano é um ser sensível que busca significações.

A estética possibilita a apreensão da realidade pela sensibilidade, pois o



conhecimento não somente resulta de uma ação intelectual, como também da imaginação, da emoção, da intuição – elementos fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e criativos. (PILLOTTO, SILVA, 2016, p.466)

A relação símbolo-pensamento é elaborada e recriada pelo sujeito a partir de concepções internas próprias, contando também com o emocional, que impacta nossa forma de pensar. Não existe uma única forma de interpretar a realidade e analisar o mundo, mas existem múltiplas interações. (KISHIMOTO, 1997).

2. OS JOGOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na construção do conceito de alfabetização, o processo de educacional concretizou-se num formato sisudo e as atividades escolares tornaram-se penosas e o que seria apenas uma atividade para se fazer em casa, carrega o peso do dever. Todas essas terminologias e conceitos internalizaram-se, nos habituaram a ensinar aos nossos alunos e filhos que o processo educativo é algo penoso e desprovida de prazer. Cabe a escola assumir outro papel, desmistificando esse conceito de que a alfabetização e o estar na escola é um processo árduo e penoso. Essa nova postura escolar, só é possível se passada pelo lúdico, que é uma das características mais inerentes ao ser humano, à personalidade e à biologia humana, que é o ser brincante. O principal fator que embasa o uso do lúdico no processo educativo é a condição de lidarmos com pessoas e o fato da educação não se fazer com o indivíduo, mas sim com o grupo. E no conjunto do grupo, o melhor a se fazer é o brincar, o lúdico. Piaget, através de estudos com os próprios filhos afirmou que o caminho da ludicidade, através da gênese do jogo infantil e ao logo do tempo constatou que o princípio do jogo se dá dos 0 aos 2 anos. Portanto foi fácil verificar que qualquer criança tem inserido dentro de si, no processo interativo do mundo o desejo natural para o

jogo. Após essa fase, a criança encontra maior facilidade de aprender e apreender o mundo. O jogo e o lúdico servirão como um grande salto para todas as aprendizagens, inclusive as acadêmicas. (KISHIMOTO, 1997)

Nas primeiras experiências interativas com o mundo, a criança origina o processo de pensar. Ao considerar que a mediação da aprendizagem passa pelo processo de pensamento, é importante que a criança quanto mais tenha o processo de construção do pensamento solidificado e elaborado de um modo a favorecer, não somente a interação com o mundo, mas a apreensão dos conteúdos escolares e outras aprendizagens sociais. Vygotsky (1988, 1987, 1982) observou que na relação da criança com o jogo, há uma construção de relação da criança a sua carga de experiências sociais e históricas herdadas. Uma das características intrínsecas do ser social é a atividade lúdica. A criança aprende por que brinca e brinca por que aprendeu. A criança é um ser social, que aprende o mundo quando ela brinca e ela reconstrói esse mundo, ampliando-o, modificando-o, transformando-o a partir das experiências que ela vivenciou. Mas a medida que ela brinca ela também amplia as possibilidades, aprendendo pelo processo de brincar. Sem o brincar o conhecimento torna-se mecânico. O momento de brincar deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem, visto que ele não pode ser gerado mecanicamente, como se existisse um momento apropriado para ele. Aprender deve ser um processo lúdico, quando o aprender perde a ludicidade, torna-se um conhecimento memorizado, sem sentido e sem significado. Quando o processo nos dá liberdade, o brincar surge naturalmente. A escola, no processo de escolarização tornou-a sisuda, retirando das crianças a liberdade de expressão, a vontade de estar à vontade. A retirada do lúdico promoveu educadores que compreendem na brincadeira algo impróprio, que deve ser cortado a partir da alfabetização. Internalizado essa teoria, dos adultos que não se permitem o lúdico, os educadores constroem e conduzem as crianças pela vida sem brincadeiras.

Os professores das séries iniciais que se permitem a prática da iniciação do lúdico no processo de educativo, fazem principalmente por dois motivos: pela preocupação do desenvolvimento cognitivo e pelo



processo de socialização. Porém, no bojo da atividade lúdica existem outros fenômenos que ocorrem enquanto a criança brinca, que veiculado no discurso da atividade lúdica: a afetividade e o aprender. Na inter-relação, no momento em que os processos de socialização estão atuando, que são a integração e a interação ocorrem as relações afetivas, que podem ser positivas ou não. Considerando que nem todo afeto é adequado, pois existem também os desafetos. Principalmente nas propostas de jogos competitivos, a presença da desafeição faz parte do processo. São nesses momentos que se vê a necessidade do bom preparo e da consciência do educador, que se utiliza da ferramenta lúdica. Desde o momento da seleção da atividade, vê-se a exigência do educador comprometido. Os objetivos devem estar muito claros. O aspecto cognitivo, o aspecto socializador, a aspecto afetivo sempre irá junto, sendo necessário apenas estabelecer qual o valor e ênfase que o educador deseja dar. Trabalhando o bom afeto é que o professor consegue trabalhar o aspecto da estima, da afeição, da simpatia, da empatia e dos valores. Conseqüentemente, quando esses aspectos estiverem visíveis, principiará os princípios da autoestima e do autoconceito. O autoconceito irá nascer a partir da relação que a criança terá com o outro, que normalmente é uma relação social-histórica-cultural, que revelará como ele valorizará o que o outro diz dele, como o outro o vê dentro da atividade lúdica. A imaginação e a criatividade também concorrem com os aspectos desenvolvidos dentro do jogo, do lúdico. Cada jogo é um desafio e cada desafio a vencer é um aspecto que a criança irá perceber que ela precisou inventar outras soluções para se alcançar o objetivo almejado. A capacidade de invenção dela possibilitou a ela ultrapassar aquele limite proposto no jogo. O aspecto motivador é outro envolvido no jogo lúdico. Ao atingir a meta proposta, a criança sente-se motivada ou a continuar o jogo ou a jogar outro jogo, permeada pelo aspecto da alegria, de finalização de uma proposta, já que se desenhou e pensou todo o processo a ser realizado e em tudo isso desenvolve-se um plano de fundo mais alegre e motivador. (GRASSI, 2008; MATTA, 2010).

De acordo com Dutra (s/d), grande parte dos professores ficam centrados na questão de recursos materiais, mas a brincadeira é algo construído, podendo

ser criada a partir de qualquer estímulo, criando-se a possibilidade de uma aprendizagem lúdica. É necessário que o educador se esquematize, estabelecendo objetivos bem claros e planejados. No entanto, uma dificuldade ou situação problema pode transformar um momento em lúdico. Ainda se pensa que a criança não consegue brincar por ela mesma, necessitando da mediação de um adulto dizendo quais são as regras, sendo que a criança já naturalmente brinca, já é inerente a ela o brincar. As instituições necessitam propiciar espaços para o brincar e não a hora do brincar.

A brincadeira é importante para todas as áreas do conhecimento, a criança aprende a pensar e usa essa forma de pensar para descobrir o mundo dela. Quando pensamos na criança dos dias de hoje, trata-se de um cidadão com direito ao brinquedo e à brincadeira. Quando um bebê tem acesso a um brinquedo em seu berço e procura pegá-lo ou chutá-lo, já é um sujeito que está sendo protagonista, tomando a decisão de mexer a mão, ou o pé ou de olhar. O brinquedo, portanto, deve estar acessível e não apenas servindo de enfeite na parede da escola, como fazem a maioria das instituições. Ele tem o direito de tomar a decisão sobre o que ele vai fazer. (KYSHYMOTO, 1997)

Segundo Rodrigues (2013) no processo de alfabetização, o jogo exige uma situação de conhecimento físico, do material, das regras, do conhecimento social que envolve o jogo e uma colocação de problemas que exige uma tomada de decisões que implicam cálculo e escolha. O próprio ato de jogar, sem interrupções, a experiência do jogar, sem teorização e sem cortes, apenas vivenciando a experiência. No segundo momento, uma situação de reflexão sobre problemas ou recortes do jogo. As duas partes: a lúdica, o sujeito protagonista das suas ações, sem mediação externa, o sujeito ou equipe por si mesmo. E a outra situação onde o professor com sua intencionalidade media através de recortes, situações problemas ou questões, chamando a atenção daquilo que havia passado despercebido.

O jogo de regra torna-se interessante, visto que a atividade do jogo é mental, se coordena com pensamentos, mas é representado na ação do físico, a representação sobre aquilo que se pensou. É a ação sendo realizada em função daquilo que se pensou. No momento da reflexão se retoma esse poder mediador do



pensamento, quando ele é bem qualificado. O jogo permite de um modo não ofensivo, calmo e sem muitas teorias, colocar essas questões de um modo que as crianças entendam e vivam em sua experiência do jogar e que elas concluam que o jogar bem, o compreender melhor a situação do jogo, promove o ganhar, e mesmo que perca, permite o diálogo, a troca.

Ao pensarmos etimologicamente sobre ludicidade, sabemos que a palavra está relacionada diretamente às atividades espontâneas e prazerosas, à brincadeira. Atualmente, com o avanço da psicologia infantil, entende-se que as atividades lúdicas contribuem em vários aspectos: nas habilidades físicas, afetivas, sociais, intelectuais, criatividade, autonomia, a responsabilidade e o respeito à diversidade. Ainda nos dias de hoje, persiste a ideia de que a brincadeira está associada apenas a recreação. Em consequência disso, muitas escolas ainda continuam resistentes ao uso de brincadeiras em sala de aula. A ideia equivocada de que para aprender, os alunos devem estar em silêncio absoluto, ainda é permanente e defendida. A exigência de que as crianças devam ficar em silêncio e concentração absoluta voltadas para o professor parece um tanto ilógica, quando se retira as crianças da Educação Infantil, levando-as para esse novo mundo da alfabetização. (KYSHYMOTO,1997)

De acordo com Rodrigues (2013) a visão racionalista e reducionista do ser humano, tende a nos dizer que o homem ao adquirir conhecimento se apropria de forma mecânica e automática daquilo que é oferecido externamente. No entanto, na construção de conhecimento, o sujeito simboliza através da sua cultura, subjetividade, suas emoções. Tudo isso influencia na forma que o sujeito desenvolve seu pensamento, se relaciona com a sociedade e interpreta o mundo.

A alfabetização e o lúdico são inseparáveis. O ambiente lúdico é o mais propício para a aprendizagem e produz verdadeira internalização da alfabetização e do letramento. O brincar pedagogicamente deve estar incluído no dia-a-dia das crianças. Dessa forma será proporcionado o

desenvolvimento das capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social e a aprendizagem específica da alfabetização. Ao brincar, a criança tem a possibilidade de conhecer seu próprio corpo, o espaço físico e social. Brincando, a criança tem oportunidade de aprender conceitos, regras, normas, valores e conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentos nas mais diversas formas de conhecimento. (DUTRA, s/d)

A visão racionalista contribui com a alienação do processo de criação e simbolização do sujeito. Uma vez que o ser humano não é concebido como um sujeito que não constrói conhecimento à partir da cultura, ele recebe tudo pronto, tudo já construído por um sujeito que “mais evoluído”, que já se apropriou da cultura, que já construiu aquilo que representa o simbólico e o receptor (aluno), apenas se apropria do que lhe é transmitido, de forma mecânica e automática. A visão reducionista contribui com a ideia de alienação do processo de criação e simbolização do sujeito, desvalorizando-o no processo de criação e simbolização. Entendendo o sujeito com capacidade de criar seus símbolos, desenvolvendo-se, criando e aperfeiçoando a capacidade de pensar e criar a partir da própria imaginação. A problemática inicia-se ainda na Educação Infantil. A alienação é refletida a partir dos primeiros anos de vida. O processo de desenvolvimento aprisiona-se numa infância sem liberdade e espaço para viver a infância de maneira plena e enriquecedora. Se não é a criança que produz, ainda vista como um sujeito incapaz, recebendo tudo pronto, a mesma não encontra liberdade e espaço para seu processo criativo, não vivendo a infância a partir das suas próprias manifestações e linguagens. Tudo o que ela faz é errado, subvalorizado, vista como incapaz. A visão racionalista faz com que só possamos pensar e agir de acordo com



aquilo que já está posto e convencionado, de acordo com aquilo que já está culturalmente presente.

Para Vygotsky (1988, 1987, 1982) apud, (Kishimoto, 1997) o jogo proporciona a possibilidade de exercer a imaginação em ação. O processo de criação e imaginação para a criança é totalmente novo, até então suas ações estavam muito focadas no sensorio-motor, ainda não havia adquirido a capacidade de pensar e planejar suas ações, agindo quase sempre de maneira impulsiva, de repente, a partir do desenvolvimento da linguagem, inicia sua capacidade de pensar, agora pode imaginar, aperfeiçoando essa capacidade continuamente. Portanto, esse desenvolvimento é constante. O jogo trará a oportunidade do exercício da imaginação em ação. Esta - a imaginação -, ainda segundo Vygotsky, surge primeiro em forma de jogo, contribuindo com a passagem da inteligência simbólica para a inteligência prática. A criança começa a planejar a ação a partir de um pensamento preliminar. É nesse processo que a imaginação contribui com a passagem da inteligência simbólica para a inteligência prática, tornando-se uma relação cíclica. No caminhar desse processo de valorização da imaginação, a contribuição do educador é oportunizar liberdade, tempo e espaço para que ela possa imaginar. Se a oferta na Educação Infantil é apenas jogos de regras, pré-moldados pelos educadores, a criança não terá essa oportunidade. Consequentemente ela será impactada não somente a forma de brincar da criança, mas negando-lhe também a oportunidade de desenvolvimento de elaboração de pensamento, de desenvolvimento da aquisição de autonomia (essa só será desenvolvida conforme ela tiver maior habilidade de pensamento, planejamento da ação e consequentemente produzir a ação com qualidade). Uma vez que a escola não oferta a possibilidade de imaginação, ela vai tirando a possibilidade desse desenvolvimento, retardando o processo de desenvolvimento criativo da criança. É necessário que seja ofertada a criança a oportunidade de criar num processo de pensamento: a imaginação. A importância do imaginário se distribui na qualidade de vida através da comunicação, representação, apresentação dos nossos desejos e interpretação da nossa visão de realidade. (RODRIGUES, 2013, p.28)

Diferentemente do animal, o homem carrega em si a racionalidade que lhe permite criar. Enquanto o animal racionaliza com base em seus instintos, que lhe permite ter suporte para que possa sobreviver, fazendo basicamente nada diferente daquilo que a natureza já lhe determinou. O homem, em sua constituição biológica, também já possui a sua forma de viver determinada pela natureza, mas o homem pode transformar muitos aspectos: não nasce com asas, mas pode voar, já consegue reproduzir sem relação sexual, se locomove mais rápido, mesmo sem musculatura adequada para isso, pois o homem tem a capacidade de criar e ir além daquilo que a natureza lhe ofereceu. A racionalidade do homem é uma racionalidade criativa. O homem é o único animal que produz cultura. A partir da cultura, as tecnologias, a capacidade de agir sobre o meio, de alterar o meio. Enquanto os animais se adequam ao meio natural, o homem transforma o meio natural a partir dos seus interesses. Essa capacidade de criar do homem está atrelada à relação do homem com a cultura, que ele produz, assimila e na qual ele convive. A capacidade de criação do homem é desenvolvida por necessidade. No estudo da evolução da espécie os grupos humanos sempre tiveram a necessidade de desenvolver determinados aspectos para garantir a sobrevivência. Para caçar melhor, se proteger, se agasalhar, etc. Portanto a criação é vista como uma ordenação de uma ideia, de um sentimento. Pode haver um processo de criação individual, mas comumente ocorre a criação dentro de um espaço coletivo-cultural. A partir do que se observa, há inspirações individuais e com base na cultura existente, cria-se algo no espaço coletivo-cultural. O suporte da capacidade de criação do homem, portanto, é a cultura construída. A cultura é quem orienta a imaginação no processo de criação do homem. É nela que está inserida a Religião, a Arte, Mitos, a Ciência, a Linguagem verbal, oral ou escrita, da qual nos comunicamos e interpretamos a realidade, permitindo ao homem viver o universo simbólico. A partir da simbolização e da representação é que o homem interioriza o mundo. O homem constituído historicamente, um ser social-histórico-cultural, que constantemente desenvolve cultura, evoluindo. A necessidade primordial do homem para que ele se constitua ser humano é apropriar-se de cultura, interiorizando o que o mundo oferece em seus matizes



culturais. (Vygotsky (1988, 1987, 1982) apud, (Kishimoto, 1997). E tudo isso ocorre a partir de um processo de simbolização, compreendendo o simbólico e se apropriando do simbólico. O ideal tradicionalista, tão comum ainda nas escolas, vai contra essa capacidade de criação do homem é impactada pelo trabalho escolar atual. Essa escola ainda está tão preocupada em produzir um homem ideal para a sociedade vigente, que ela não permite a criança viver experiências autênticas, buscar suas significações e desenvolver esse simbólico com mais liberdade. A capacidade de criação da criança é impactada a partir do momento em que ela oferece conhecimentos ritualizados, impossibilitando a criança de brincar, produzir e construir conhecimento autêntico, pois a escola já oferece “aquilo que é certo e o que é errado”. Ao papel da escola cabe a estimular o jogo metafórico, para que haja o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e não, como ocorre, uma linguagem mecanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola ao estar valorizando o lúdico, adaptando jogos e brincadeira no seu planejamento pedagógico, assim o educador consegue que o/a educando/a forme um bom conceito de mundo e da sociedade, pois com a utilização do lúdico trabalha-se afetividade, a sociabilização, a criatividade, a estimulá-las, os direitos e deveres de cada uma. (Araújo, Moraes, s/d p.6).

Se o direito da criança é ter acesso à educação de qualidade e desenvolver-se integralmente no âmbito da instituição educacional e com o apoio dela, então também é direito da criança que a escola se organize de maneira adequada, para que a criança tenha experiência significativas com possibilidades de se desenvolver. Alcançamos um estágio de direitos sociais que exige um trabalho de qualidade da escola. A escola necessita atuar com base numa concepção educacional mais adequada para os tempos atuais. A criança tem o

direito de ter a liberdade de se desenvolver dentro da instituição educacional, tendo a sua infância valorizada, com o momento que ela vive, valorizado. Tendo, portanto, liberdade, espaços adequados para o processo de valorização. A oferta de jogos simbólicos é uma boa estratégia para a garantia de direitos das crianças. (KISHIMOTO, 1997)

Cória-Sabini e Lucena (2005) acreditam que o grande desafio do sistema educativo da atualidade é pensar numa escola voltada para as crianças e não para os adultos. Os processos, a adequação, disposição de material, o próprio material pedagógico e o pensar pedagógico necessitam estarem voltados para as crianças. A retirada do brincar no ensino fundamental, com o engessado pensamento de que a seriedade e morbidade das aulas encaminham as crianças para o aprendizado, apenas servem para progredir no ideal conservador do Ensino Tradicional. Esse mesmo ideal serve para a desvalorização de qualquer processo criativo, desmotivando o desenvolvimento da criticidade e da imaginação.

O “fazer lúdico” deve permear o currículo e o planejamento do professor. É através do lúdico que se torna possível o contorno de grandes problemas, como por exemplo, o atraso no processo alfabetizatório, problemas de comportamento, nas necessidades que comprometem crianças com necessidades especiais e até na evasão escolar. Diante de tantos problemas que afetam o sistema de educação brasileira, principalmente da escola pública, ressalta-se a necessidade do recurso lúdico. É através do jogo, do brinquedo e da brincadeira, que as problemáticas que assolam muitas crianças, ganham invisibilidade. Quando o lúdico é o protagonista da aula, literalmente é onde a criança aprende brincando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFFELDT, Aline Hahn. O Lúdico na Aprendizagem. Santa Catarina, 2008.
- ARAUJO, Eudeiza Jesus de, MORAIS, Elirian de Oliveira, Jogos e Brincadeiras: O Lúdico na Educação Infantil e o Desenvolvimento Intelectual. Em: <
http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1938.pdf> Acessado em 18 janeiro 2018



- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida, LUCENA, Regina
Ferreira de. Jogos e Brincadeiras na Educação
Infantil. 2º ed. Campinas: Campinas. 2005.
- DIAS, Marina Célia Moraes 1996, apud, KISHIMOTO,
Tizuko Morchida (ORG). Jogo, Brinquedo,
Brincadeira e a Educação. 2ª ed. São Paulo:
Cortez, 1997.
- DUTRA, Lenice Ramos. Utilização do Lúdico como
Ferramenta Pedagógica para Alfabetização e
Letramento. Em: <
[https://www.portaleducacao.com.br/conteudo
/artigos/educacao/-utilizacao-do-ludico-como-
ferramenta-pedagogica-para-alfabetizacao-e-
letramento/30436](https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/-utilizacao-do-ludico-como-ferramenta-pedagogica-para-alfabetizacao-e-letramento/30436)>. Acesso em: 15 fevereiro
2018.
- FRIEDMAN, Adriana Jogos Tradicionais. Série Ideias,
n.7. São Paulo: FDE, 1995. Pg. 54 à 61.
- GRASSI, Tania Mara. Oficinas Psicopedagógicas. 2ª ed.
Curitiba: Ibpx, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ORG). Jogo,
Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 2ª ed. São
Paulo: Cortez, 1997.
- MATTA, Sonia Maria Negreiros da. O Olhar do
docente no aprendizado da leitura e escrita na
Alfabetização. Niterói, 2010.
- PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. SILVA, Carla Clauber
da. Ética, Estética e Política na Educação pela
Infância. Linguagens - Revista de Letras, Artes
e Comunicação. Blumenau, v.10, n.3, p.461-
475, set/dez,2016.
- RODRIGUES, Lidia da Silva. Jogos e Brincadeiras
como Ferramentas no processo de
Aprendizagem Lúdica na Alfabetização. Brasília,
2013.
- VYGOTSKY, Lev 1988, 1987,1982, apud,
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ORG). Jogo,
Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 2ª ed. São
Paulo: Cortez, 1997.



A INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA

SOUZA, J. A. 1
QUEIROZ, F. M. M, G.2

Resumo

Pela perspectiva educacional inclusiva todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. O objetivo geral desse estudo foi analisar a Acessibilidade e a Tecnologia Assistiva utilizadas para a Inclusão de Estudante com Paralisia Cerebral (PC) frequentando o Ensino fundamental I, de uma escola pública localizada em uma cidade do nordeste brasileiro e como objetivos específicos: identificar as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva que são trabalhados em sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, conhecer a visão do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino comum sobre a Inclusão do aluno com Paralisia Cerebral e compreender sobre a Acessibilidade e Tecnologia Assistiva usada pela escola para o processo de inclusão do estudante com PC na visão de sua família. Esta pesquisa traz os conceitos de Educação Inclusiva, Paralisia cerebral, Aprendizagem, Acessibilidade, Recurso pedagógico e de Tecnologia Assistiva. A metodologia utilizada foi qualitativa descritiva e os instrumentos utilizados foram a observação participante com registro em diário de campo, vídeos e a aplicação de questionários para a família, bem como, para as professoras que atendem o aluno no AEE e no Ensino Comum. Da análise dos dados emergiram as seguintes categorias como resultados: Acessibilidade na escola e o uso de estratégias e da Tecnologia Assistiva no processo de aprendizagem do estudante com PC. A partir desta pesquisa conclui-se que a pessoa com PC precisa de um acompanhamento

sistematizado para o seu desenvolvimento, a equipe escolar necessita de formação para ampliar as possibilidades de recursos e estratégias de ensino voltado a este público, e na esfera da gestão, há a necessidade de investimentos em acessibilidade.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral, Educação Inclusiva, Aprendizagem, Acessibilidade, Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão é mais um dos desafios que os profissionais da educação enfrentam atualmente, devido a um passado no qual o analfabetismo foi muito grande e atualmente a desigualdade social continua imperando. Hoje a sociedade cria uma expectativa elevada e cobram resultados imediatos dos profissionais da educação. A inclusão não é apenas matricular a criança com deficiência na escola é preciso garantir uma melhor qualidade na educação, de maneira que todos aprendam em condições de equidade.

Diante desta perspectiva educacional, este trabalho apresentou como objetivo geral: analisar a Acessibilidade e a Tecnologia Assistiva utilizadas para a Inclusão de Estudante com Encefalopatia Crônica não Progressiva da Infância, conhecida como Paralisia Cerebral (PC) frequentando o ensino fundamental I, na rede de ensino comum de uma escola pública localizada em uma cidade do nordeste brasileiro. Para isso, foi preciso determinar como objetivos específicos: identificar as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva que são trabalhados em sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, conhecer a visão do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino comum sobre a Inclusão do aluno com PC e compreender sobre a Acessibilidade e Tecnologia Assistiva usada pela escola para o processo

1 Pedagogo pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, jeronimoant21@gmail.com;

2 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. fernanda.queiroz@ufba.br



de inclusão do estudante com PC na visão de sua família.

De acordo com a legislação (BRASIL, 2011) compreende-se o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, conforme o Decreto nº 7611/2011.

Dessa forma, faz-se necessário entender o conceito de educação inclusiva para encontrar meios que possibilitem e favoreçam a aprendizagem do aluno com PC e outras demandas de ordem social que se refere à inclusão. Esta pesquisa também traz o conceito de PC, Aprendizagem, Acessibilidade, Recurso pedagógico e de Tecnologia Assistiva.

Educação inclusiva, aprendizagem e acessibilidade

A educação inclusiva é um processo educacional que se estrutura em função da necessidade dos alunos e se preocupa com a aprendizagem de todos. As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Sobre a inclusão a Declaração de Salamanca afirma que:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devam aprender juntas, não importam quais as dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escola inclusiva precisa reconhecer e responder as necessidades diversificadas de seus educandos, assegurando educação de qualidade para todos mediante currículo apropriado, mudanças

organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (ONU, 1994, p.5).

Para o professor intervir e auxiliar o aluno com PC é preciso ter conhecimento de como se dá o processo de aprendizagem do aluno, definir estratégias e buscar métodos adequados para serem utilizados com o aluno para facilitar e promover o desenvolvimento e conhecimento do aluno.

Segundo Vygotsky a “aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas” (OLIVEIRA, 2010). Assim, este constructo não é inato, a aprendizagem vai depender do relacionamento entre os indivíduos. Ao falarmos de crianças com deficiência, seja física, sensorial, intelectual ou múltiplas, para a aprendizagem ocorrer, é preciso, dentre outros fatores, a escola atentar-se para as questões relativas a acessibilidade.

O Decreto nº 5.296 de 2 dezembro de 2004, já mencionava uma definição de acessibilidade e o artigo 3º da Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), atualiza esta definição de acessibilidade no contexto brasileiro como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).



Segundo o Centro de Reabilitação profissional de Gaia (2012), localizado em Portugal: acessibilidade quer dizer “desenhar e organizar meios edificadas e espaços públicos seguros, saudáveis, adequados e agradáveis para que sejam utilizados por todas as pessoas”. Assim, os edifícios devem oferecer rotas para que todas as pessoas se movimentem de forma autônoma desde a entrada até a saída. Bem como, a informação e os serviços devem ser disponibilizados em diversos formatos para que todos possam compreender e utilizá-los de forma autônoma, sem recorrer a terceiros, seja nos quiosques informativos, nas máquinas bancárias, nos restaurantes e outros.

Para aprofundar mais esta discussão, pode-se mencionar Sasaki (1997) que traz seis diferentes dimensões de acessibilidade:

- **Arquitetônica:** sem barreiras em ambientes físicos, residenciais edifícios e espaços urbanos.
- **Comunicacional:** a acessibilidade que se dá sem barreiras na comunicação interpessoal, língua de sinais, escrita e incluindo textos em Braille;
- **Metodológica:** sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo, referindo-se a área escolar, de ação profissional (trabalho) e comunicação (cunho social);
- **Instrumental:** sem barreiras nos instrumentos utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e recreação;
- **Programática:** sem barreiras, muitas vezes embutidas em políticas públicas (leis, decretos e portarias);
- **Atitudinal:** acessibilidade sem preconceito em relação às pessoas em geral.

Ainda de acordo com Sasaki (1997), a acessibilidade de pessoas com deficiência ultrapassa o acesso físico, pedagógico, comunicacional dentre outras formas de oportunidade da interação entre os sujeitos. Dessa forma a escola deve ser pensada em um local de equiparação de oportunidades, ou seja, devem ser construídas de forma que busquem agregar a maior quantidade de alunos; respeitando a diversidade, para que se possa ter uma inclusão bilateral, da pessoa com ou sem deficiência.

Recursos e estratégias utilizados para a aprendizagem do estudante com paralisia cerebral.

Atualmente existem vários estudos a respeito da PC. Rosenbaum *et al.* (2007) define PC como: um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuído a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil, podendo contribuir para limitações no perfil de funcionalidade da pessoa.

No âmbito escolar, o professor(a) acreditando no potencial do aluno com PC busca recursos e estratégias pedagógicas para favorecer a aprendizagem e procura desenvolver diferentes habilidades desses alunos. Mas para que essa estratégia dê certo é preciso que os profissionais sejam capacitados e que possam desenvolver e/ou utilizar recursos pedagógicos adequados para o ensino dos alunos com PC e conhecer os recursos de Tecnologia Assistiva para que eles tenham as suas necessidades atendidas.

Os recursos pedagógicos permitem que os alunos com PC tenham uma independência e encontrem meios para interagir socialmente dentro da instituição na qual ele está inserido e que ao sair da escola também possa interagir com a sociedade, portanto é necessária uma avaliação para entender essa situação e relacioná-la com o material a ser utilizado para a confecção ou adaptar um recurso pedagógico (MANZINI, 2005).

É de grande importância o recurso pedagógico para o aluno com PC, pois ele pode apoiar o professor em sala de aula potencializando e estimulando o aluno a desenvolver sua aprendizagem e a transformação dos seus conceitos. Segundo Manzini (1999, 2010) o recurso pedagógico é construído com o objetivo de ser algo concreto para o estudante, que ele possa manipular, e que tenha alguma finalidade pedagógica. Desta forma entende-se que o material pedagógico deverá ser adaptado e atender as características físicas, motoras e cognitivas do aluno com PC. Mas é preciso levar em consideração as limitações decorrentes de sua lesão, que poderá se manifestar na extensão dos membros superiores, inferiores, equilíbrio e a na força muscular, entre outras características.

O professor, que trabalha com o aluno com PC, deve conhecer como ocorre o desenvolvimento do



seu aluno e suas capacidades físicas, cognitivas, motoras, e principalmente saber quais são os objetivos que quer atingir com esse aluno. Por isso Manzini (1999) esclarece que devemos respeitar as características do aluno ao escolher ou adaptar um recurso pedagógico e relacioná-lo ao objetivo do ensino.

Os recursos pedagógicos e as estratégias utilizadas com o aluno têm o objetivo de atender as características físicas, motoras e cognitivas do mesmo para obter o ensino e aprendizagem por completo, buscando sempre respeitar as limitações que ele pode apresentar e utilizando suas potencialidades como canal para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, procurando garantir, sua participação em conjunto com os demais colegas da turma e a apreensão do conteúdo escolar.

A Tecnologia Assistiva no contexto escolar

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH & TONOLLIN, 2006).

O aluno com deficiência pode precisar utilizar a TA para desenvolver algumas atividades em sala de aula ou demais ambientes da escola e o professor precisa ensiná-lo a usar a TA de forma que desenvolva suas habilidades funcionais, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2009). Assim o Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (CORDE/SEDH) define Tecnologia Assistiva como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que

objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

Em 2006, a Secretaria especial dos Direitos Humanos da presidência da República (SEDH), instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), para isso, reuniu um grupo de especialistas brasileiros com o intuito principal de apresentar propostas de políticas governamentais e parceria entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de Tecnologia Assistiva para estruturar as diretrizes desta área de conhecimento e propor cursos na área de Tecnologia Assistiva e outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor pesquisas relacionadas com o tema no Brasil (BRASIL, 2009, BERSCH, 2017).

De acordo com Sartoretto e Bersch (2017), nos Estados Unidos utiliza-se o termo *Assistive Technology* que, traduzido no Brasil como *Tecnologia Assistiva*¹, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407 e foi renovado em 1998 como *Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432)*. Neste contexto, se compõe, com outras leis, a *American with Disabilities Act (ADA)*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam.

Conforme a ADA, os recursos de TA são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma

¹ Link: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#porque>



pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos.

Os recursos podem variar de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado, segundo Sartoretto e Bersch (2017) e estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contemplam questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente. Desta maneira, o desenvolvimento de recursos de TA têm propiciado condições de acessibilidade à pessoa com deficiência, fator essencial para sua inserção do na área educacional, nos aspectos da cultura, acesso à informação e comunicação, ao trabalho e lazer, bem como, à vida em comunidade.

MÉTODOS

O presente estudo configurou-se em uma pesquisa qualitativa descritiva, com momentos de observação participante com a duração de dois meses no decorrer do segundo semestre de 2017. Também foi realizada a aplicação de questionários para as professoras do ensino comum e AEE que atendem o aluno com PC, bem como, outro questionário respondido pela genitora e filmagem de algumas atividades desenvolvidas com o aluno. A proposta do questionário foi aproximar-se um pouco das pessoas envolvidas no trabalho e entender melhor todo o funcionamento do processo de inclusão escolar. Os vídeos têm como objetivo a análise do desenvolvimento da aprendizagem deste aluno.

Desta forma, para analisar a acessibilidade e a TA oportunistadas no ambiente escolar, pretende-se conhecer a necessidade do indivíduo e seu potencial humano na sua capacidade de reconstrução, pois a forma de ensinar é também a forma que se aprende, não podemos educar sem conhecer o aluno na sua

individualidade, no seu papel social, propondo a conquista da sua autonomia.

Caracterização dos participantes

Participaram desta pesquisa duas professoras uma do ensino comum e a outra do AEE. O estudante com PC e sua genitora. Totalizando quatro participantes. Menciona-se que a direção da escola permitiu a realização da pesquisa em suas dependências e todos que aceitaram participar deste estudo assinaram o termo de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido.

O estudante com Paralisia Cerebral que será denominado de **João 1** com idade de doze (12) anos, matriculado no 3º ano do ensino fundamental. Tem dificuldade de locomoção e na fala, possui uma comunicação interpessoal muito boa com todos na unidade escolar, muito participativo nas atividades que são desenvolvidas na escola.

A professora regente do aluno, **Marta**, formada em pedagogia, sendo este o seu primeiro ano como professora, tem uma jornada de trabalho de 20 horas semanais. A professora **Cristina** da sala de recursos/AEE, formada em Pedagogia com especialização na área de educação inclusiva, tem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. A mãe do aluno **Rosana**, tem o ensino médio completo, trabalha como caixa de supermercado, idade 32 anos e possui apenas um filho.

Equipamentos, instrumentos e procedimento de coleta de dados.

O primeiro contato com as professoras, a mãe do aluno e o aluno se deu na unidade escolar em uma conversa com a autorização e presença da gestora. No primeiro encontro foi exposto o objetivo do trabalho e verificando se as professoras, o aluno e seu responsável teriam interesse em participar da pesquisa. A primeira parte da pesquisa foi a aplicação dos instrumentos questionários aos participantes, professoras e mãe, na unidade escolar, oferecendo cinco dias para a

1 Os nomes citados são fictícios, para preservar a identidade dos participantes.



devolução do questionário na própria escola, que foi respondido pelas professoras e mãe do aluno.

As sessões de observações participante dos trabalhos com o aluno com PC na sala comum e na sala do AEE, com registro em diário de campo, foram realizadas na própria escola, com aproximadamente duas horas de observação nos dias e horários conveniente às professoras, totalizando 10 horas de observação, na ocasião, foram gravados quatro vídeos onde as professoras da sala de recurso e ensino comum desenvolvem atividades com o aluno, cada vídeo tem aproximadamente quatro minutos e foi solicitada autorização para a gravação das atividades pelo pesquisador para garantir uma fidelidade nas informações coletadas.

Para a realização deste estudo foram utilizados os seguintes equipamentos: um computador e um aparelho celular com a finalidade de gravar as imagens em vídeos com áudio.

Procedimento de análise dos dados

Da análise dos dados dos questionários e registros em diário de campo emergiram as categorias de análise. O vídeo foi analisado segundo um protocolo elaborado pelos pesquisadores para este fim e na sequência teve seus dados agrupados às categorias de análise, permitindo uma criteriosa visão das categorias pelos pesquisadores, cujos resultados e discussão serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados tinham como objetivo: analisar a Acessibilidade e a Tecnologia Assistiva utilizadas para a inclusão de Estudante com PC frequentando uma escola de ensino fundamental. Por meio do questionário aplicado com a mãe do aluno foi possível entender aspectos relevantes para o estudo, como o espaço físico mais adequado para alunos com deficiência, uso de recursos tecnológicos e atividades diferenciadas, bem como as expectativas da família em relação à escola e seu papel na aprendizagem do filho.

As professoras emitiram suas opiniões em relação ao processo de inclusão do aluno com PC,

principalmente quanto aos recursos e estratégias utilizados para o ensino. Desta forma, foi possível perceber por meio das informações contidas nos questionários e diário de campo, bem como, analisar em relação as atividades desenvolvidas com o aluno, através da observação e das gravações dos vídeos, sobre os recursos e as estratégias utilizadas com o aluno que possibilitaram perceber o quão importante é o uso da TA nas salas de aula, para poder desenvolver e realizar a inclusão de fato. Mediante o observado e pelas anotações em diário de campo foi possível perceber a falta que faz um apoio a TA em sala de aula.

Acessibilidade na Escola

Ao falarmos do espaço escolar, principalmente em relação à acessibilidade é preciso apontar algumas questões específicas, como as dificuldades na construção de acesso físico aos alunos que tem dificuldade de locomoção ou na oferta de condições de equipamentos e recursos de TA para que possibilitem a melhor aprendizagem do aluno.

Rosana, mãe do aluno relata ao se referir aos atendimentos necessários ao filho com PC, que as professoras tem se empenhado, mas, a infraestrutura física da escola precisa ser melhorada para que o seu filho tenha um atendimento mais adequado e algumas adaptações básicas como: rampas na entrada do portão, corrimão e uso de recursos de TA na sala do ensino comum para que favoreça a escrita já que ele apresenta esta dificuldade devido a especificidade de sua coordenação motora.

Como afirma a LBI (2015) é preciso assegurar as condições de igualdade para as pessoas com deficiência e dar condições que garantam o exercício de seus direitos fundamentais. E a NBR 9050 corrobora afirmando que é preciso estabelecer critérios e parâmetros técnicos aplicáveis ao projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade, para que o aluno tenha uma maior mobilidade no espaço escolar ou em qualquer outro espaço social.

Neste contexto, Sasaki (1997), ressalta que a acessibilidade de pessoas com deficiência perpassa o



acesso físico, pedagógico, comunicacional, entre outras formas de oportunizar a interação entre o sujeito. Portanto as professoras ressaltam que a acessibilidade está relacionada ao conjunto de ações que visam garantir com segurança e autonomia o acesso, compreensão e circulação de todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência e dificuldades de locomoção como o aluno com PC.

Os dados revelaram que há conhecimento sobre acessibilidade na escola, porém sua efetivação deixa a desejar, segundo relato da genitora, não que a questão de acessibilidade não seja percebida, mas, quando falamos de inclusão consequentemente falamos de acessibilidade, pois muitas barreiras são impostas, que acabam dificultando a inclusão e a permanência do estudante na escola. Uma das barreiras surgem, por exemplo, ou quando se deixa de investir em recursos que facilitariam o acesso do aluno ir à escola como citou anteriormente a mãe do aluno que a escola não tem rampas, corrimão e recursos de TA específicos para a aprendizagem.

Esta temática suscita a reflexão quanto a promoção do acesso à instalação física, reporta a situação que o aluno com PC enfrenta quando é matriculado em uma escola que não oferece condições de acessibilidade, pois não possui rampas, corrimão, banheiro adaptado, limitando suas capacidades de acesso e deslocamento. Mediante o exposto, FORTUNA (2009) traz algumas questões sobre a acessibilidade no âmbito social:

Acessibilidade é a resposta física às perguntas: como posso chegar até o prédio X? Como entrar e me movimentar dentro daquele prédio Y? Como me movimentar entre pisos e entrar nos cômodos? Como utilizar as instalações do banheiro? Como sentar no ônibus, sem a observância da lei dos obesos? Como pagar os impostos no banco em fila única, mesmo sendo paraplégico? Sou cego, como me locomover neste

quartirão? entre outras. Questões como estas fazem parte dos dissabores de uma grande parcela da população produtiva (FORTUNA, 2009, p.15).

Diante deste contexto, a escola busca reorganizar sua estrutura de forma a atender a todos os alunos, sempre que isso se torna necessário e assim, tem o compromisso de buscar alternativas para possibilitar que esses alunos avancem no seu aprendizado.

O uso de estratégias e da Tecnologia Assistiva no processo de aprendizagem do estudante com PC.

Foi solicitado que os participantes descrevessem o processo de aprendizagem do aluno em relação as habilidades desenvolvidas, dificuldades encontradas e estratégias utilizadas. A professora do AEE relata que em relação à dificuldade de aprendizagem do aluno com PC os aspectos mais relevantes são: coordenação motora fina, oralidade e cognição (compreendida pela memória, atenção, concentração, entre outras).

Em relação habilidades adquiridas, descreve que o aluno desenvolveu a comunicação, já consegue ficar em sala, ouvindo, compreende os comandos e realiza as tarefas. Faz contagem, reconhece as letras do alfabeto e forma algumas palavras, faz interpretação oral e mantém um bom diálogo. O aluno participa de todas as atividades envolvendo jogos e brincadeiras, como: dança artes e teatro.

As estratégias utilizadas para trabalhar com o aluno no AEE são: jogos para estimular a memória, atenção e concentração e para isso, utiliza os seguintes recursos: alfabeto móvel, quebra cabeça, jogo da memória, entre outros.

A professora Marta da sala regular relata que em relação à dificuldade de aprendizagem do aluno com PC que os aspectos mais relevantes são a falta de apoio com a turma para que ela possa dar mais atenção ao aluno em relação ao apoio nas atividades e com isso o "caminho" da aprendizagem se torna mais lento. A mesma não relata as habilidades que o aluno conseguiu desenvolver. Mas verbaliza que utiliza como



estratégia a parceria com os colegas de turma, fazendo trabalho em grupo e realizando atividades específicas com o aluno.

Rosana, mãe do aluno relata que a maior dificuldade encontrada pelo seu filho é na escrita devido sua coordenação motora e gostaria que a escola apresentasse atividades diferenciadas voltadas para sua aprendizagem, pois ele se encontra ainda no terceiro ano e, segundo a mãe, mostra ser capaz de estar em uma turma mais avançada.

As professoras trazem em seus relatos visões diferentes sobre a realidade escolar, que vale ressaltar o que menciona Ferreiro, “nenhuma prática pedagógica é neutra” (2001, p.31). Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto de aprendizagem. Assim, Demo comenta que: "A prática tem suas virtudes, a começar por ser concreta, fazer parte da realidade, acontecer de verdade. Mas tem suas limitações: tende a converter-se em rotina girando em torno de si mesmo"(2005, p.131).

Refletindo sobre esse processo, podemos dizer que as professoras precisam ter um conhecimento mais aprofundado sobre as dimensões técnicas ou relativas à necessidade de aprendizagem do aluno. Pois, é imperativo proporcionar ao aluno situações em que ele possa adquirir experiência e desenvolver suas áreas de aprendizagem, valendo-se de suas potencialidades e habilidades desenvolvidas para este fim.

De acordo com a fala da mãe do aluno é importante ressaltar que o AEE contribui na aprendizagem do aluno e ensina a usar a TA, contribuindo e ampliando suas habilidades funcionais, aumentando sua participação e incentivando a autonomia na área escolar.

Pela análise dos vídeos, pode-se perceber a importância da TA para o aluno com PC, pois, eles podem apresentar dificuldades para acompanhar o ritmo e a velocidade dos demais alunos da sala e com isso se sentir diferente dos outros e não conseguir desenvolver as atividades, porém, a utilização do computador durante as atividades observadas não estava sendo utilizado como TA e sim como recurso pedagógico de informática educacional. Conforme esclarece Bersch (2017) um estudante com PC utilizando o computador para finalidade pedagógica,

da mesma forma que os demais alunos estão utilizando, é uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional e não TA neste momento, no entanto, se o computador é utilizado para conseguir velocidade de escrita minimizando os efeitos de seus problemas motores que provocam lentidão na escrita manual, este uso do mesmo equipamento se enquadra em TA.

Corroborando ao exposto, a visão de Santos e Souza (2011) que dizem que o acesso ao computador deve incluir a eliminação de barreiras e apresentar conteúdos em formatos alternativos que permitam a compreensão por pessoas com deficiência. Portanto, conforme nos esclarecem Gil e Santos:

Mesmo que a criança seja acompanhada por uma pessoa familiarizada diariamente na escola, destaca-se a importância de se habilitar outras pessoas da comunidade escolar, visto que pode acontecer da criança um dia não estar acompanhada, e quanto mais pessoas forem capazes de auxiliá-la, mais tranquilo será seu convívio na escola. (GIL; SANTOS, 2015, p. 268).

Dessa forma se faz necessário melhorar os materiais pedagógicos para o atendimento educacional do aluno e firmar a inclusão, bem como, oferecer atividades diferenciadas que proporcionem maiores condições de resolver as atividades proposta de escrita.

A estratégia utilizada pelos professores é trabalhar com recursos que tem conhecimento, para poder colaborar na prática pedagógica a fim de promover o desenvolvimento do aluno com PC e potencializar suas habilidades. A escola trabalhando junto com o professor, oferecendo recursos para o aprimoramento do seu trabalho, será de grande valia para aprimorar a linguagem e a sociabilidade do aluno



dentro do espaço escolar, no qual sua aprendizagem será desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa pode-se perceber que a escola e as professoras ainda não se sentem preparadas para enfrentar os desafios da inclusão e acreditam que é preciso mais medidas para capacitação dos profissionais, elas mencionam que a inclusão é importante e necessária. Foi possível perceber também as divergências entre as opiniões das professoras da sala regular e do AEE, que por meio de suas respostas, evidenciam a dificuldade em efetivar um trabalho em conjunto para poder ajudar o desenvolvimento do aluno e consequentemente conseguir fazer com que o ele tenha uma aprendizagem mais eficaz.

O relato da mãe foi muito importante para percebermos que os recursos multifuncionais para atendimento ao aluno com PC não são suficientes e faltam mobiliários adequados para o atendimento do aluno. Mas, o estudo mostrou o laço positivo de aproximação que a mãe tem com a escola ajudando na aprendizagem do seu filho e mostrando-se participativa no ambiente escolar. Porque é no contato interpessoal, na dedicação do professor e o trabalho em equipe que vai ajudar o aluno a vencer suas dificuldades e limitações.

Acreditando que a família é a principal fonte para o desenvolvimento da criança, existe a necessidade de promover a integração e a parceria da família/escola, para que haja um envolvimento e uma troca de experiência para que o professor e a família compreenda a real necessidade do aluno e possa contribuir de fato para o êxito da aprendizagem desse aluno com PC.

A partir desta pesquisa ficou claro que a pessoa com PC precisa de um acompanhamento sistematizado para o seu desenvolvimento, pois, a falta de estímulo e as dificuldades em romper as barreiras desencadeiam no aluno com PC um desânimo em aprender e neste contexto, a equipe escolar necessita de formação para ampliar as possibilidades de recursos e estratégias de ensino voltado a este público, bem como, na esfera da gestão, há a necessidade de investimentos na promoção da acessibilidade.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. *Tecnologia Assistiva*. 2006 disponível em: <http://www.assistiva.com.br/> Acesso em 15. nov. 2017.
- BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 08 mar 2018.
- BRASIL. Decreto Lei 5.296 de 2 dezembro de 2004. *Lei de acessibilidade*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 jul 2017.
- BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. *Ata da III reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/CORDE*, realizadas nos dias 13 e 14 de dezembro, 2007. Disponível em: http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 08 mar. 2018.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Tecnologia Assistiva*. Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília: CORDE, 2009. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 10 jul. 2014.
- BRASIL. *Decreto nº7611/2011*, Promulgado pela Presidência da República, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 13.146*: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 08 mar 2018.
- CRPG. *Centro de Reabilitação profissional de Gaia*. Disponível em:



<http://www.crbg.pt/estudosProjectos/temasreferencia/acessibilidades/Paginas/oqueeaaaccessibilidade.aspx>, 2012. Acesso em 19 jan 2018.

DEMO, P. *Saber Pensar*. Instituto Paulo Freire. 4 ed. São Paulo: Cortez, (guia da escola cidadã; v.6). 2005

FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. 24ed., Cortez. São Paulo, SP.2001.

FORTUNA, J. *O conceito de acessibilidade e suas relações com educação e cidadania*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. Criciúma, SC. 2009.

GIL, I. L. C.; SANTOS, P. F.; *A Pessoa com Paralisia Cerebral na Escola*. In: MACIEL D. A.; BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: Ed. Unb, 2015.

MANZINI, E. J. *Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral*. In: Mensagem da APAE. n. 84, v. 36 p. 17 -21, jan./mar. 1999.

MANZINI, E. J. *Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados*. In: Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MANZINI. *Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física*. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (Orgs.) Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial. Marília: ABPEE, 2010.

OLIVEIRA. M. K.: *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

ONU. Procedimentos Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca*, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. 1994.

ROSENBAUM, P. et al. *A report: The definition and classification of cerebral palsy*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, v. 49, n. 1, p. 8-14, 2007.

SANTOS, L. P; SOUSA, P. R. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? In: SOUSA, P. R.; MOITA, F. M. C. S. C., CARVALHO, A. B. G. (Orgs.) *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SARTORETTO, L. M.; BERSCH, R. *Assistiva Tecnologia e educação*. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um Guia Para Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.



