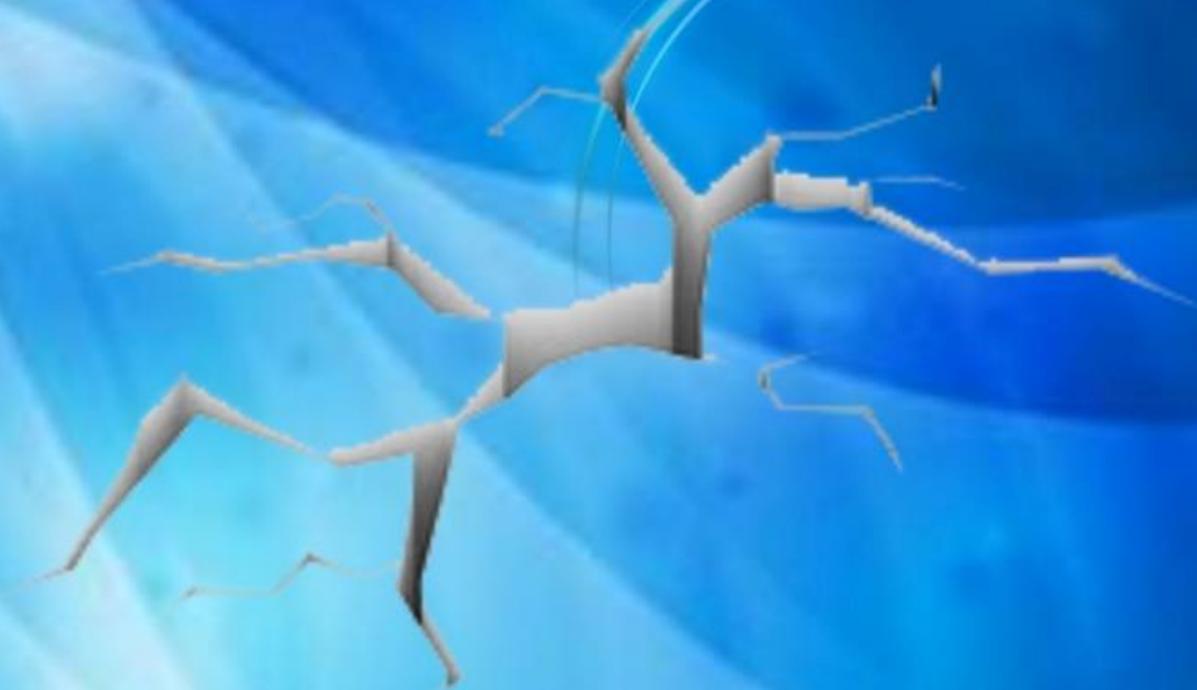


Educação de qualidade:

Ação de refletir,

**socializar e compartilhar
saberes!**



ATUAL ASSESSORIA E CONSULTORIA EDUCACIONAL
(Organizadora)

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE:

Ação de refletir, socializar e compartilhar Saberes

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2022

©2022 por ATUAL ASSESSORIA E CONSULTORIA EDUCACIONAL (ORGANIZADORA)

©2022 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deividy Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica/ diagramação: Walter Rodrigues

Projeto de capa: dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E21	Educação de qualidade: ação de refletir, socializar e compartilhar Saberes [recurso eletrônico] / diversos autores; organizado por Atual Assessoria e Consultoria Educacional. - 1. ed. – Ananindeua : Itacaiúnas, 2022. 104 p.: PDF ; 1,13 MB. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-89910-79-4 (e-book) DOI: 10.36599/itac-edquars 1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Práticas pedagógicas. I. Título. CDD 370 CDU 37
-----	---

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em maio de 2022.

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

O(s) autor(es) declara(m) que a Obra objeto deste Termo é original e de sua autoria, não sendo, pois, oriunda de plágio e ou qualquer outro meio fraudulento, que não infringe nenhum estatuto ou lei de direito autoral ou privacidade de terceiros, bem como que não fere direito de imagem ou constituiu literatura obscena ou odiosa, e assume(m) integral responsabilidade perante terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, incluindo, mas não se limitando a, expressões, títulos, subtítulos, imagens utilizadas, citações, referências e indicações feitas, inclusive no que diz respeito à veracidade das fontes eventualmente indicadas.

O objetivo é a publicação de artigos científicos, resumos, projetos, comunicações científicas e artigos de revisão, dentre outros, de autores de instituições públicas e privadas de ensino ou pesquisa, nacionais ou estrangeiras. Os trabalhos devem ser inéditos.

ORGANIZAÇÃO

ATUAL ASSESSORIA E CONSULTORIA EDUCACIONAL

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

CAPÍTULO 01: EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E O PROFISSIONAL..... 9

DOI: 10.36599/itac-edquars.001

Isaque de Carvalho Silva

Luciana Silva da Costa

Luiz Fernando Teixeira dos Santos

Skallyt Pollyanna Lacerda dos Santos

CAPÍTULO 02: A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DE PIAGET PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 16

DOI: 10.36599/itac-edquars.002

Silvana Carnaúba dos Santos

Thiara da Silva Nunes

CAPÍTULO 03: A DISLEXIA NA ADOLESCÊNCIA..... 27

DOI: 10.36599/itac-edquars.003

Jacira Machado Tolin

Jane Regina Pizzi Celso

Marcia Alves de Sousa Lara

Simone Gonçalves

CAPÍTULO 04: A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA..... 39

DOI: 10.36599/itac-edquars.004

Aliana Daveli de Oliveira

Claudia Fernandes Ferreira

Renata Daveli Strada

Sandra Maria Daveli Sampaio

CAPÍTULO 05: BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 48

DOI: 10.36599/itac-edquars.005

Simone Gonçalves

CAPÍTULO 06: EDUCAÇÃO INCLUSIVA / AUTISMO NA ESCOLA..... 56

DOI: 10.36599/itac-edquars.006

Ivanice Ellvanger Chalito

Maria Helena da Silva

Rosana Gomes de Brito

Sirlene Peruchi Pereira

CAPÍTULO 07: LUDICIDADE NO AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELLECTUAL 61

DOI: 10.36599/itac-edquars.007

Gisele Vitoriano Lidorio Lisboa
Leila Paulus Borges
Maria Aparecida Calisto de Carvalho
Queila Matheus

CAPÍTULO 08: SER DIFERENTE É NORMAL 75

DOI: 10.36599/itac-edquars.008

Silvana Carnaúba dos Santos
Thiara da Silva Nunes

CAPÍTULO 09: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 84

DOI: 10.36599/itac-edquars.009

Eranice Domingas de Souza Costa
Eliane Gisela Rondon Alves de Pinho
Helena Mota da Silva
Paula Dolores Marques de Souza

CAPITULO 10: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS..... 93

DOI: 10.36599/itac-edquars.010

Andressa Ferreira Costa
Neide Aparecida Barbosa
Maria Alves Batista
Claudia Fernandes Ferreira

ÍNDICE REMISSIVO..... 103

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o livro e-book: **EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: AÇÃO DE REFLETIR, SOCIALIZAR E COMPARTILHAR SABERES** na obra várias temáticas são abordadas por profissionais da educação, universitários e pesquisadores em geral que estão em constante busca de uma Educação de qualidade, novas perspectivas educacionais e recursos metodológicos de aprendizagem diferenciados e inovadores. Relata-se aqui a necessidade e a busca por um fazer pedagógico com ênfase na aprendizagem significativa, observando as características e as formas de aprender individual de cada criança.

As experiências aqui compartilhadas nos remetem a observação de incansáveis educadores pesquisadores que lutam neste momento tão diferenciado que o mundo está enfrentando, com uma reflexão na prática escolar reinventada por todos. Cumprimentamos todos aqueles que com incansável dedicação contribuíram para que se concretizasse a publicação desta obra que agora servirá com um referencial teórico de qualidade para futuras pesquisas, produções acadêmicas de diferentes temas desenvolvidos na prática escolar, dando ênfase a educação global e diversificada.

Todas as publicações aqui realizadas demonstram que os autores e autoras estão na busca incessante da evolução do conhecimento, para que possam contribuir para o desenvolvimento do ser humano na aprendizagem global que requer o mundo contemporâneo.

Neste sentido oportunizamos aos educadores, pesquisadores em geral, graduandos, mestres e doutores meios para que façam parte do compartilhamento de informações e práticas vividas no cotidiano escolar, inter-relacionando ensino e pesquisa.

A publicação científica se constitui, então, como espaço para a participação de profissionais qualificados e que atuam com responsabilidade ética, comprometidos com os desafios educacionais atuais. Dessa forma, a criação desta obra (livro e-book) veio em consonância com a necessidade de contribuir para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos Profissionais da Educação e pesquisadores em geral.

Seja este mais uma fonte de pesquisa e desafio, colocado estrategicamente na fronteira do conhecimento.

Atual Assessoria e Consultoria Educacional.

CAPÍTULO 01: EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E O PROFISSIONAL

DOI: 10.36599/itac-edquars.001

1Isaque de Carvalho Silva

2Luciana Silva da Costa

3Luiz Fernando Teixeira dos Santos

4Skallyt Pollyanna Lacerda dos Santos

RESUMO

O artigo tem o foco de estudo de revisão bibliográfica apresenta os fundamentos e a importância da prática da disciplina de Educação Física na Educação Infantil baseada no conceito do desenvolvimento integral da criança iniciando nesta fase escolar, centrada na aprendizagem significativa com apropriação de saberes que sejam de fato necessários para a sua vida. Observando que o foco da disciplina é incentivar e estimular as crianças a brincar, praticar esportes, dançar, contribuindo assim para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais globais. Apresenta-se também a a disciplina deve estar baseada em um Planejamento Educacional optando sempre pelo desenvolvimento de atividades lúdicas e psicomotoras incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida da criança priorizando o desenvolvimento da consciência corporal, de espaço e tempo. Destaca -se também a importância da Educação Física na Educação Infantil, pois a mesma trabalha o movimento, a linguagem corporal, a cultura da criança por meios de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Entende-se também que este é o momento oportuno para os Educadores Físicos reivindicarem seu espaço de atuação profissional na Educação Infantil, para realização de pesquisas que instiguem discussões e uma reflexão mais profunda sobre o papel do professor de educação física e sua valiosa contribuição. Enfim, faz-se por compreender que, as aulas de Educação Física no âmbito escolar são de suma importância para o desenvolvimento psicomotor e interação socioafetiva entre as crianças auxiliando assim no seu desenvolvimento integral.

Palavras – chave: 1. Educação Física 2. Desenvolvimento Integral 3. Educação Infantil 4. Atividades Físicas e Psicomotoras

ABSTRACT

The article focuses on the study of a bibliographic review, presents the fundamentals and importance of the practice of the discipline of Physical Education in Early Childhood Education based on the concept of the integral development of the child starting at this school stage, centered on significant learning with the appropriation of knowledge that is of fact necessary for your life. Noting that the focus of the discipline is to encourage and stimulate children to

1 Licenciado em Educação Física – FAUC/ Faculdade de Cuiabá. Bacharel em Educação Física – Bacharelado UNIFAJ/ Centro Universitário de Jaguariúna. Especialista em Personal Training com ênfase em Fisiologia e Cinesiologia FAUC/ Faculdade de Cuiabá.

2 Licenciada em Pedagogia – INVEST/ Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

3 Licenciado em Educação Física – Licenciatura UNIC/ Universidade de Cuiabá. Especialista em Educação Física Escolar FP/ Faculdade Poliensino.

4 Licenciada em Pedagogia – UNIC/ Universidade de Cuiabá. Especialista em Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental INVEST/ Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

play, practice sports, dance, thus contributing to the development of global cognitive and behavioral skills. It is also presented that the discipline must be based on an Educational Planning, always opting for the development of playful and psychomotor activities, encouraging the practice of movement at all stages of the child's life, prioritizing the development of body, space and time awareness. The importance of Physical Education in Early Childhood Education is also highlighted, as it works with movement, body language, the child's culture through playful activities, games and games. It is also understood that this is the opportune moment for Physical Educators to claim their space of professional performance in Early Childhood Education, to carry out research that instigates discussions and a deeper reflection on the role of the physical education teacher and their valuable contribution. Finally, it is done by understanding that Physical Education classes in the school environment are of paramount importance for the psychomotor development and socio-affective interaction between children, thus helping their integral development.

Keywords: 1. Physical Education 2. Integral Development 3. Early Childhood Education 4. Physical and Psychomotor Activities

1 INTRODUÇÃO

A abordagem do presente artigo é para fundamentar a importância da prática da disciplina de Educação Física na Educação Infantil baseada na oportunidade para que o aluno se desenvolva de forma integral em cada fase escolar tendo uma aprendizagem significativa com apropriação de saberes que sejam de fato necessários para a sua vida. Relata-se o foco da disciplina é incentivar e estimular as crianças a brincar, praticar esportes, dançar, entre outros sempre se movimentar para melhorar a qualidade de vida. A disciplina ajuda a desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais.

A abordagem dos conteúdos de educação Física na Educação Infantil e, tem ação cautelar e/ou preventiva para o desenvolvimento global do aluno, uma vez em que através dela, déficits, distúrbios e outros problemas podem ser corrigidos, os mais comuns são: dificuldade de concentração, raciocínio lógico lento, confusão na decodificação de letras, sílabas e palavras, dentre outros, ou seja, atua em consonância às demais disciplinas no processo de alfabetização.

O estudo destaca também que principal objetivo da Educação Física deve estar baseada em um Planejamento Educacional optando sempre pelo desenvolvimento de atividades lúdicas e psicomotoras incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança priorizando o desenvolvimento da consciência corporal, de espaço e tempo.

O movimento de forma geral faz com que a criança expresse sua forma de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar, entre outros. Por meio destas diferentes linguagens é que

se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil.

Destaca -se também que é neste momento que surge a importância da Educação Física na Educação Infantil, pois esta trabalha o movimento, a linguagem corporal, a cultura da criança por meios de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras.

Enfim, este é o momento oportuno para os educadores físicos reivindicarem seu espaço na Educação Infantil, para realização de pesquisas que instiguem discussões e uma reflexão mais profunda sobre o papel do professor de educação física e sua valiosa contribuição para o desenvolvimento da criança.

2 DESENVOLVIMENTO

É de fundamental importância a prática da disciplina de Educação Física na Educação Infantil desde seu primeiro momento de forma a contemplar o desenvolvimento integral da criança. Visto que o ser humano se desenvolve em fases que são bem definidas no que se refere a aprendizagem significativa e sua apropriação de saberes.

Nesta perspectiva a principal função da Educação Física na Educação Infantil é incentivar e estimular as crianças a brincar, praticar esportes, dançar, entre outros sempre se movimentar para melhorar a qualidade de vida. A disciplina ajuda a desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais.

Destaca-se também que principal objetivo da Educação Física deve estar baseada em um Planejamento Educacional optando sempre pelo desenvolvimento de atividades lúdicas e psicomotoras incentivando a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança priorizando o desenvolvimento da consciência corporal, de espaço e tempo.

A Educação Infantil é uma das etapas do desenvolvimento humano que vem sendo objeto de estudo de muitas pesquisas e discussões. Isso se deve ao fato de que é nesta fase, que devem ser trabalhados de forma pedagógica e cuidadosa os aspectos ligados ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, de forma a contribuir significativamente para sua formação integral.

De acordo com a LBD a Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica - tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus seis anos de idade, em seus

aspectos físicos, psíquicos, intelectual e social. (LDB, 9394/96). Entendemos que a Educação Física é uma disciplina que tem grande relevância na Educação Infantil, pois pode proporcionar as crianças momentos de novas experiências, contatos com outras pessoas que não sejam as do seu ambiente familiar, descobertas, percepções sobre seu próprio corpo a partir da realização de uma diversidade de movimentos.

O desenvolvimento de cada criança se verifica pelas inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar. Por meio destas diferentes linguagens é que se expressam no seu cotidiano, no seu convívio familiar e social, construindo sua cultura e identidade infantil. A criança se expressa com seu corpo, através do movimento. O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio. Como afirma Basei (2008):

Nesse contexto, temos a compreensão de movimento que considera o processo como elemento fundamental, onde o movimento humano é considerado na prática educativa da Educação Física escolar na Educação Infantil, não como uma estrutura técnica e objetiva, senão uma estrutura que, a nosso ver, pode ser considerada emancipatória se ampliarmos essa compreensão: passando a entendê-la como uma relação intersubjetiva entre o sujeito e os outros sujeitos que “movimentam-se” e o seu contexto histórico-social, o qual na forma tradicional (técnica) de tratar o movimento humano não é considerado. Então, mesmo a criança experienciando movimentos que já conhece como algo que contém um significado pré-determinado socialmente, repleta de significados, partindo das premissas acima no espaço da aula de Educação Física, podemos nos reportar a uma contextualização do consenso cultural que lhe deu origem. . (Basei, pag 03)

Como apontado na citação acima o movimento em si já é considerado o desenvolvimento de uma prática nas aulas de Educação Física, pois o mesmo representa vários significados para a criança.

A abordagem dos conteúdos de Educação Física na Educação Infantil que compreende o primeiro ciclo do desenvolvimento humano, tem ação cautelar e/ou preventiva para o desenvolvimento global do aluno, uma vez em que através dela, déficits, distúrbios e outros problemas podem ser corrigidos, os mais comuns são: dificuldade de concentração, raciocínio lógico lento, confusão na decodificação de letras, sílabas e palavras, dentre outros, ou seja, atua em consonância às demais disciplinas no processo de alfabetização.

A criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas e apropriação de conceitos e conhecimentos. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade nas suas experiências de movimento (Sayão, 2002). Denota-se através disso que as práticas escolares devem respeitar,

compreender e acolher o universo cultural infantil, dando acesso a outras formas de produzir conhecimento da criança.

Dentro desse contexto a Educação Física na Educação Infantil estará contribuindo para o desenvolvimento integral de cada criança. É neste momento que destacamos a importância da Educação Física na Educação Infantil, pois esta trabalha o movimento, a linguagem corporal, a cultura da criança por meios de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras.

Os jogos, as brincadeiras têm uma importância significativa para a Educação Infantil, pois é meio de alcançarmos de forma pedagógica o desenvolvimento, crescimento e a aprendizagem das crianças, isto porque estes fazem parte do mundo da criança, para elas a brincadeira não é diferente da realidade, pois elas ainda não sabem distinguir e, os jogos fazem parte de sua vida. A brincadeira é algo normal para as crianças, onde se sentem felizes, sentem prazer, desenvolvem sua imaginação, assumem outros papéis.

É através do brincar que a criança explora, experimenta, cria, conhece seu próprio corpo, descobre seus limites, interage com outras crianças, desenvolvem capacidades, habilidades, brincando em atividades de movimentação corporal, a criança desenvolverá os seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos e, também poderá ser levada a entender que esses movimentos têm significados, pois se manifestam com o objetivo de expressão e comunicação. Nesta perspectiva, a educação física deve então estar presente na educação infantil para que os profissionais da área possam atuar com as crianças e utiliza-las para a apropriação e construção de conhecimentos.

Este é o momento oportuno para os educadores físicos reivindicarem seu espaço na Educação Infantil, para realização de pesquisas que instiguem discussões e uma reflexão mais profunda sobre o papel do professor de Educação física e sua valiosa contribuição para o desenvolvimento da criança. Planejando e realizando atividades voltadas para as necessidades das crianças, considerados os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social de cada uma delas. Basei (2008) também relata que:

Nesse contexto, o professor é o sujeito responsável por interferir no processo de aprendizagem do aluno, como um mediador entre o aluno e os objetos/mundo, estimulando e adiantando avanços no desenvolvimento da criança a partir de uma interferência na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a partir do conhecimento que o aluno tem e das ferramentas de que dispõe para a realização da atividade, o professor poderá ajudá-lo a alcançar a zona de desenvolvimento potencial, tornando-a real, dando sequência ao aspecto espiralado do processo. (Basei, pag 03)

O período correlação a ensino/escola para a Educação Infantil consiste basicamente em atividades lúdicas e jogos, para que as façam suas descobertas do mundo em que vivem para então dar início ao processo de alfabetização. A palavra jogo apresenta muitas facetas, destacamos a brincadeira, a diversão e a competição, pois são partes de interesse no que se refere à educação. Entretanto, cada jogo tem suas particularidades, por exemplo: a brincadeira de "mamãe e filhinha" usa-se a imaginação da criança este se diferencia do jogo de futebol no qual há regras a serem cumpridas, que também se torna diferente do brincar na areia, no qual está brincadeira o prazer de manipulação de objetos que satisfaz a criança.

Por sua vez todas elas se diferem da construção de um barquinho, pois há a exigência de um modelo mental e destreza manual para executar tal atividade. Os jogos educativos são aqueles que contribuem para formação das crianças e geralmente são direcionados para a educação infantil e são divididos em dois grupos: os de enredo e os de regras.

Como já foi abordado anteriormente, é através do jogo que a criança consegue construir o seu próprio conhecimento. Os jogos até a chegada da tecnologia eram realizados nas ruas dos bairros, apresentando-se sob a forma de corridas, cirandas, futebol, vôlei e bolinhas de gude e etc.

Atualmente as ruas estão vazias e as crianças estão cada vez mais isoladas, trancadas em seus quartos se utilizando de jogos tecnológicos, sem a necessidade de interagir com o mundo exterior, como ela pensa, cria e se comporta diante há perda da socialização no meio em que vive. Por isso se faz tão necessário valorizar e inserir os jogos de interação já na Educação Infantil.

3 CONCLUSÃO

Após este breve estudo, faz-se por compreender que, as aulas de Educação Física no âmbito escolar são de crucial relevância para o desenvolvimento psicomotor e interação socioafetiva entre as crianças e, que a transversalidade entre os conteúdos cognitivos e físicos que auxiliam no embasamento do conhecimento corporal, valores éticos, morais e sociais, sem parecer como uma simples prática repetitiva de ações baseadas em metodologias retrogradadas e sem referencial teórico.

Mesmo que ainda em muitas escolas não possua o espaço adequado para as atividades físicas que possam fomentar efetivamente os direitos dos alunos à prática de atividade física,

bons trabalhos aparecem e com eles excelentes profissionais dispostos a fazer a diferença, contudo, para mudar e/ou evoluir este cenário, necessitam de maior atenção, visibilidade e crédito dentro do eixo escolar.

Assim, entendendo que a criança tem que desenvolver de forma integral é necessário tratar a disciplina de Educação Física na Educação Infantil de forma específica e integradora desde a primeira infância. Para isso, o estudo realizado até aqui permeia a necessidade da elaboração de um planejamento para ser desenvolvida na Educação Infantil que respeite a criança em seu desenvolvimento, trabalhando os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores de forma integrada na busca de desenvolver o olhar crítico da criança para as relações sociais da sociedade em que está inserida.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASEI, Andreia Paula. **A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança**, Brasil Revista Iberoamericana de Educación n.º 47/3 – 25 ,2008

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Ministério da Educação e Cultura: Ed. Brasil, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,2018.

SAYÃO, D. T. (2002): “**Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil**”, in: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.): Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC.

CAPÍTULO 02: A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA DE PIAGET PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.36599/itac-edquars.002

⁵Silvana Carnáuba dos Santos

⁶Thiara da Silva Nunes

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo fazer algumas análises sobre as contribuições da Psicologia de Piaget sobre a Educação Infantil. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica usando fontes diversas sobre a contribuição de Piaget para Educação Infantil. Com esse trabalho podemos reconhecer a importância da Psicologia na Educação, pois contribui para a capacidade de investigar e transformar, construindo novos saberes. Foi observado ainda o desenvolvimento infantil através dos estudos de Piaget.

Palavras chaves: Piaget. Criança. Psicologia. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work aimed to make some analyzes on the contributions of Piaget's Psychology on Early Childhood Education. Therefore, a bibliographic research was carried out using different sources on Piaget's contribution to Early Childhood Education. With this work we can recognize the importance of Psychology in Education, as it contributes to the ability to investigate and transform, building new knowledge. Child development was also observed through Piaget's studies.

Keywords: Piaget. Kid. Psychology. Child education.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil está em processo acelerado de mudanças, as crianças atuais apresentam um desenvolvimento precoce devido aos estímulos que recebem do ambiente.

É necessário que a criança alcance o desenvolvimento pleno. Quando se dá o desenvolvimento precoce de uma área apenas, certamente outras ficarão em atraso, e o indivíduo estará de alguma forma desequilibrado. Tomemos como exemplo muitas crianças que passam a maior parte do seu tempo em frente da televisão ou com jogos eletrônicos. As imagens hiper estimulam a área cognitiva, mas a criança não está desenvolvendo as áreas motoras e afetivas.

⁵ Licenciada em Letras Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Especialista em Educação Especial, Claretiano Centro Universitário – CEUCLAR.

⁶ Licenciada em Pedagogia, Faculdade Integrada de Diamantino. Especialista em Psicopedagogia, ICE Instituto Cuiabano de Ensino.

Dessa forma, a psicologia poderá contribuir na educação infantil, pois ajuda o professor a desenvolver conhecimento e habilidades, além de competências, atitudes e valores que o possibilite ir construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Desempenhará também a função de formador da personalidade de seus alunos no processo ensino-aprendizagem, pois o aluno por sua vez é um sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Este trabalho tem por finalidade apresentar as contribuições de Piaget para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

2. DESENVOLVIMENTO:

2.1 METODOLOGIA

A pesquisa foi feita através de pesquisa bibliográfica, foi utilizado como fonte diversas obras de Piaget, a internet, RCNEI , entre outros.

2.2 JEAN PIAGET

Jean Piaget (1896-1980) nasceu em Neuchâtel, Suíça, aos nove de agosto. Desde muito jovem Piaget revelou suas tendências para a pesquisa. O interesse infantil, a educação formal, as pesquisas e publicações acadêmicas, os estudos pós-graduados, todas as suas realizações intelectuais, tantas vezes precoces, mostravam que a Biologia era o centro de sua vida.

Piaget tinha uma intenção que era consagrar dois ou três anos ao estudo do pensamento infantil, depois voltar às origens da vida mental, isto é, ao estudo da emergência da inteligência no curso dos dois primeiros anos.

O que o interessava, sobretudo era a gênese das estruturas lógicas fundamentais (inclusão e multiplicação das classes, composição das relações, estruturas de ordem, etc.), e a elaboração das categorias do pensamento (número, espaço, tempo). Os poucos anos que Piaget queria consagrar ao estudo do pensamento infantil tornarão mais de cinquenta anos. (PIAGET, 1989).

O ser humano é capaz de processar vários estímulos por vez, por exemplo: enquanto você está lendo um texto, neste exato instante pode estar tocando uma música na casa do

vizinho, alguém pode estar vendo televisão, você está comendo um chocolate e achando que ele está doce demais e muitos outros estímulos estão aí.

Existe uma seleção natural dos estímulos, alguns serão captados, outros não, no caso das crianças o processo pode ser mais lento, por não terem ainda esquemas capazes de responder adequadamente. À estimulação que a criança recebe é polimodal, pois através de diferentes modalidades sensoriais.

Para melhor entender o conceito de assimilação vejamos o exemplo: quando uma pessoa ingere um alimento este é ingerido e assimilado, se um novo tipo de alimento é introduzido na dieta, no entanto, o processo digestivo pode mudar ligeiramente de modo a acomodar-se a esse alimento. Assim, a assimilação significa que o organismo se adaptou e pode enfrentar a situação a ele apresentada; a acomodação significa que precisa mudar para adaptar-se.

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados mais o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela. (PIAGET, 1989, p. 53).

2.3 CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET

Piaget depositou nos processos de assimilação e acomodação a função básica da vida, sobre a qual todas as outras manifestações que a vida possa criar estariam a ela ligadas. Ao aplicar o conceito de assimilação biológica ao terreno do comportamento e do conhecimento, Piaget deu-lhe um novo significado. No plano da fisiologia, a assimilação é uma função dos órgãos; no plano do comportamento é a função de um esquema.

Através de progressiva exercitação, os esquemas se amoldam a situações mutantes, o que Piaget designava como acomodação. A acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas, o organismo se transforma para poder lidar com o ambiente. Já a assimilação refere-se ao processo em que não o organismo, mas o objeto que é transformado e se torna parte do organismo. (PIAGET, 1975).

Para melhor compreensão do que sejam a assimilação e acomodação vejamos o exemplo: imagine uma criança passeando com pai numa estrada campestre. O pai olha para o

campo e vê uma vaca, ele diz ao filho, olha aquele animal, a criança olha para o campo e vê a vaca, após pensar um pouco, a criança diz "é um cachorro".

Percebendo que a criança deu uma resposta honesta, podemos imaginar que a criança olhou para o campo e viu uma vaca. Recebendo este novo estímulo, ela tentou referi-lo a uma ficha do seu arquivo, não havendo este animal a criança tentou referi-lo a aquilo que fica mais próximo, o cachorro. A criança tenta adaptar esses novos eventos ou estímulos nos esquemas que ela possui naquele momento.

A criança, ao ver o objeto (vaca) buscou em seus esquemas de conhecimento um, o qual se encaixou no esquema cachorro. O estímulo foi assimilado ao esquema cachorro, assim o processo de assimilação pode ser visto como o processo cognitivo de colocar novos eventos em esquemas existentes, sendo esta uma forma de acomodação. (PIAGET, 1975).

2.4 A LINGUAGEM E O PENSAMENTO DA CRIANÇA

As ideias de Piaget (2011) sobre a linguagem e o pensamento da criança são de grande importância para a compreensão da origem da linguagem e se esta acontece simultaneamente com o pensamento ou se surgem em espaços diferentes. O biólogo suíço observou inicialmente o desenvolvimento de seus filhos, interagindo com eles e registrando suas respostas. Foi o primeiro a estudar sistematicamente a percepção e a lógica infantil; além disso, trouxe ao seu objeto de estudo uma nova abordagem de amplitude e arrojo invulgares. Em lugar de enumerar as deficiências do raciocínio infantil quando comparado com o dos adultos, Piaget centrou a atenção nas características distintivas do pensamento das crianças, quer dizer, centrou o estudo mais sobre o que as crianças têm do que sobre o que lhes falta. Por esta abordagem positiva demonstrou que a diferença entre o pensamento das crianças e dos adultos era mais qualitativa do que quantitativa.

Em seus estudos sobre crianças, Jean Piaget descobriu que elas não raciocinam como os adultos. Esta descoberta levou Piaget (2011) a recomendar aos adultos que adotassem uma abordagem educacional diferente ao lidar com crianças. Ele modificou a teoria pedagógica tradicional que, até então, afirmava que a mente de uma criança era vazia, esperando ser preenchida por conhecimento. Posteriormente isso mudou. As crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo. Ele forneceu uma percepção sobre as crianças que serve como base de muitas linhas educacionais atuais.

Segundo Piaget (2011), é graças a linguagem que a criança se torna capaz de invocar situações não atuais, libertando-se então das fronteiras do espaço próximo e presentes, ou seja, saindo do campo perceptivo. Isto significa dizer que os objetos e acontecimentos deixam de ser percepções imediatas e passam a fazer parte de um quadro conceitual e racional o que contribui significativamente para o conhecimento.

A linguagem é necessariamente, interindividual, sendo constituída por um sistema de signos (=significantes arbitrários ou convencionais). Mas, ao lado da linguagem, a criança pequena- menos socializada que a de 7-8 anos e sobretudo que o próprio adulto -tem necessidade de outro sistema de significantes, mais individual e mais motivado: os símbolos, cujas formas mais corrente na criança pequena se encontram no jogo simbólico ou de imaginação..., o jogo simbólico aparece mais ou menos ao mesmo tempo da linguagem.(PIAGET, 2011, p.77).

Diante disso, entende-se que o jogo simbólico tem papel importante no pensamento da criança, pois esta é capaz de “representar” situações individuais cognitivamente e afetivamente à medida que imagina determinado objeto ou acontecimento. Para Piaget (2011), a ação representada pela criança não está presente e nem é atual, mas são situações evocadas, o que consiste numa característica da representação. Podemos dizer então, que a representação ocorre independente da linguagem.

Para Piaget (2011), pode-se dizer que a origem do pensamento deve ser procurada por meio da função simbólica, mas ele ressalta que a função simbólica pode ser explicada pela formação de representações. Deste modo, “a formação da função simbólica, ao contrário, consiste em diferenciar os significantes dos significados, de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos” (PIAGET, 2011, p.79).

Entende-se dessa forma, a importância do jogo simbólico para o pensamento, pois por meio da imaginação a criança tornar-se capaz de representar individualmente objeto e acontecimentos ocorridos num momento passado e isso contribui para a formação do pensamento. Mas, segundo Piaget (2011), é inútil perguntar se é a função simbólica responsável pelo pensamento ou, ao contrário, se é o pensamento que permite a formação da função simbólica. O que podemos concluir é que o pensamento precede a linguagem e esta o transforma, ajudando-o a chegar num equilíbrio por meio de esquematização mais desenvolvida e uma abstração mais instável. (PIAGET, 2011).

Evidencia-se então que no pensamento piagetiano, linguagem e pensamento são processos cognitivos que estão intimamente relacionados e que um completa e justifica o outro numa ação recíproca. No que se refere a origem do pensamento, Piaget (2011), constatou que,

devido as modificações da ação, nesse período percebe-se uma transformação da inteligência, o que antes era apenas senso-motora ou prática, agora se prolonga como pensamento propriamente dito. E isto se deve a uma dupla influência da linguagem e da socialização.

Piaget (2007) teve como objetivo maior resolver os grandes problemas epistemológicos, isto é, explicar como o sujeito conhece e fornece explicações cada vez mais objetivas e mais abrangentes sobre o mundo. Para isso teve que realizar pesquisas psicogenéticas sobre as origens e a estruturação progressiva do conhecimento e, nesse sentido, investigar o papel da lógica e da linguagem. É nesse contexto de preocupação teórica que se realizam os primeiros estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. A passagem do egocentrismo infantil para a objetividade e para o pensamento lógico encontra-se, segundo esse autor, estreitamente relacionada à linguagem socializada, isto é, à linguagem cujos termos e conceitos são compartilhados por todos os membros do grupo, a qual possui uma estrutura lógica.

Segundo Piaget (2007), o elo que liga todas as características específicas da lógica infantil é o egocentrismo do pensamento das crianças. Ele reporta todas as outras características que descobriu, quais sejam, o realismo intelectual, o sincretismo e a dificuldade de compreender as relações, a este traço nuclear e descreve o egocentrismo como ocupando uma posição intermédia, genética, estrutural e funcionalmente, entre o pensamento autístico e o pensamento orientado.

Piaget (2007) defende que o egocentrismo se encontra a meio caminho entre o autismo extremo e a lógica da razão, tanto cronológica, como estrutural e funcionalmente. A concepção genética do pensamento baseia-se na premissa extraída de psicanálise, segundo a qual o pensamento das crianças é original e naturalmente autístico e só se transforma em pensamento realista por efeito de uma longa e persistente pressão social.

Consideramos que o desenvolvimento total segue a seguinte evolução: a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social. Por conseguinte, a fala mais primitiva das crianças é uma fala essencialmente social. De início, é global e multifuncional; mais tarde as suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade o discurso social da criança subdivide-se bastante nitidamente em discurso egocêntrico e discurso socializado. (PIAGET, 2007).

O discurso egocêntrico emerge quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas pessoais internas. A tendência da criança para transferir para os seus processos internos os modelos anteriormente sociais é uma tendência bem conhecida que Piaget conhece muito bem. Noutra contexto, ele descreve como as discussões entre crianças dão origem às primeiras manifestações de reflexão lógica. Algo semelhante acontece, julgamos, quando a criança começa a conversar consigo, própria como se estivesse a falar com outrem. Quando as circunstâncias a obrigam a deter-se para pensar, o mais certo é começar a pensar em voz alta. O discurso egocêntrico, dissociado do discurso social geral, acaba com o tempo por conduzir ao discurso interior que serve simultaneamente o pensamento autístico e o pensamento lógico. (PIAGET, 2007).

2.5 DESENVOLVIMENTO MORAL

Piaget argumenta que o desenvolvimento da moral abrange 3 fases: anomia, heteronomia, autonomia.

Anomia :Geralmente a moral não se coloca, com as normas de conduta sendo determinadas pelas necessidades básicas. Porém, quando as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que se é certo ou errado. Na fase de anomia, natural na criança pequena, ainda no egocentrismo, não existem regras e normas. O bebê, por exemplo, quando está com fome, chora e quer ser alimentado na hora. As necessidades básicas determinam as normas de conduta. No indivíduo adulto, caracteriza-se por aquele que não respeita as leis, pessoas, normas. Na medida em que a criança cresce, ela vai percebendo que o "mundo" tem suas regras. Ela descobre isso também nas brincadeiras com as crianças maiores, que são úteis para ajudá-la a entrar na fase de heteronomia. (PIAGET, 1977).

Heteronomia: Há apenas o respeito à autoridade. Não há consciência, nem reflexão, apenas obediência. A autoridade está no outro: pais, professor, Deus, outros. O certo é o cumprimento da regra e qualquer interpretação diferente desta não corresponde a uma atitude correta. A responsabilidade pelos atos é avaliada de acordo com as consequências objetivas das ações e não pelas intenções. O indivíduo obedece às normas por medo da punição. Na ausência da autoridade ocorre a desordem, a indisciplina. (PIAGET, 1977).

Autonomia: Legitimação das regras. Aqui o indivíduo adquire a consciência moral, possui princípios éticos e morais. Na moralidade autônoma, o indivíduo adquire a consciência moral. Os deveres são cumpridos com consciência de sua necessidade e significação. Possui

princípios éticos e morais. Na ausência da autoridade continua o mesmo. É responsável, autodisciplinado e justo. A responsabilidade pelos atos é proporcional à intenção e não apenas pelas consequências do ato. (PIAGET, 1977).

Segundo Piaget (1977) ele não poderia analisar uma moralidade infantil, como uma moralidade adulta, e sim, observar o funcionamento padronizado de como cada criança via as regras, como uma moralidade delas, própria da sua forma de pensar, sem que houvesse uma interferência de julgamento da consciência adulta de moral.

Para Piaget, a própria moral pressupõe inteligência, haja vista que as relações entre moral x inteligência têm a mesma lógica atribuída às relações inteligência x linguagem. Quer dizer, a inteligência é uma condição necessária, porém não suficiente ao desenvolvimento da moral.

Nesse sentido, a moralidade implica pensar o racional, em 3 dimensões: a) regras: que são formulações verbais concretas, explícitas (como os 10 Mandamentos, por exemplo); b) princípios: que representam o espírito das regras (amai-vos uns aos outros, por exemplo); c) valores: que dão respostas aos deveres e aos sentidos da vida, permitindo entender de onde são derivados os princípios das regras a serem seguidas.

2.6 OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Segundo Piaget, todo e qualquer desenvolvimento passa por um processo de equilíbrições sucessivas, ele preocupou-se em pesquisar, sobretudo a gênese do conhecimento. Neste seu estudo utilizou principalmente o método clínico de observação. Afirma que “o conhecimento resulta da interação do indivíduo com o meio e, todas as crianças passam por todos os períodos (estágios)”. (PAREDES, Eugenio Coelho. Fascículo II, 2000, p. 40).

Período sensório-motor 0 a 2 anos

Período de sucção, a criança está presa ao aqui e agora da situação, usam esquema sensório-motor; pegar, balançar, joga, bate, morde objetos e atua de forma pré-lógica, colocando um sobre os outros ou um dentro do outro.

Nesta fase a criança constrói esquema. A afetividade e a inteligência são aspectos indissociáveis, destaca a construção da noção do “eu”, diferencia o mundo externo do seu próprio corpo, por exemplo: o bebê de 5 meses age em relação a um objeto enquanto ele estiver

visível à sua frente, se este for coberto por um pano, imediatamente sua atenção volta para outro objeto, elas agem como se o objeto nunca tivesse existido.

A partir dos 8 meses o bebê percebe que o objeto está ali debaixo do pano, experimenta grande satisfação descobrindo o objeto e o escondendo várias vezes.

Hoje, no mundo atual com seus avanços e contradições exige das crianças uma nova postura à realidade exterior, o que sem dúvida provoca modificações nas estruturas psicológicas, desde o antigo quarto escuro e silêncio absoluto, que era reservado para os bebês, hoje já é substituído por cores quentes, música, e barulho, convivendo com um ambiente altamente estimulador o que leva muita gente afirmar que as crianças de hoje são mais espertas que as de ontem.

Quando o período sensório-motor vai-se modificando, a criança vai se libertando do aqui e agora, aparece à função simbólica, sendo alterada drasticamente surgindo uma nova etapa que prepara a criança para adaptar-se ao meio.

Período pré-operatório – 2 a 7 anos

Marcada pela linguagem oral, por volta dos 2 anos a criança dispõe de esquemas representativos ou simbólicos, ideia pré-existente a respeito de algo. Este período recebe o nome de pensamento egocêntrico tendo ela própria como referência, exemplo: se um adulto perguntar a uma criança que tem irmãos, quantos irmãos ela tem, ela responderá nenhum, ou seja, o ponto de referência da família é ela mesma e não o outro.

Esta etapa é também marcada pelo animismo, ou seja, a criança empresta a alma para coisas e animais, atribuindo-lhes sentimentos e intenções próprias do ser humano. É comum a criança dizer que a mesa é má, pois a machucou ou, que o vento “quer” embaraçar o seu cabelo penteado.

Segundo Cláudia Davis, nesta etapa falta-lhe, portanto, uma das condições de pensamento necessários para que haja uma operação: a reversibilidade por isso o nome de período pré-operacional. (1990, p. 43).

A criança não compreende que quando fazemos uma transformação apenas mudamos o lugar ou o formato do objeto, isso não o alterará, exemplo: se darmos a criança duas massinhas iguais que tenha a mesma quantidade de gramas, e mudar o formato de uma das massinhas, ela

dirá que uma massa é mais pesada que a outra. A criança é incapaz de rearranjar mentalmente objetos ou concebê-los em alguma outra disposição.

Período operatório concreto – 7 a 12 anos

Neste período o pensamento se torna menos egocêntrico, a criança é capaz de construir um conhecimento mais compatível com o mundo que o rodeia. Compreende que mudando o formato da massinha citada no período anterior, elas ficam com o mesmo peso, que só mudou o formato. O pensamento agora se baseia mais no raciocínio concreto que na percepção e se confunde nas situações abstratas. Com o recuo do egocentrismo percebe que as pessoas têm pensamentos, sentimentos e necessidades diferentes dos seus.

Período operações formais – 12 anos em diante

Nesta etapa há um grande desenvolvimento da inteligência. O adolescente é capaz de desempenhar operações mentais não só a partir de objetos concretos, mas também com símbolos, passam por mudanças hormonais que repercutem não só o corpo, também é comum o comportamento de revolta, é hora dos grandes idealismos, vontade de mudar tudo e questionar tudo. Possuem muitas incertezas, de indagações sobre o sentido da vida. Conforme cita Cláudia Davis:

A liberdade do pensamento das amarras do mundo concreto, adquirindo no operatório-formal, permitirá ao adolescente pensar e trabalhar não só com a realidade concreta, mas também com a realidade possível com consequência, a partir de 13 anos, o raciocínio pode, pela primeira vez, utilizar hipóteses, visto que estas não são em princípio, nem falsas, nem verdadeiras, são apenas possibilidades. (1990, p. 45)

Sabe-se que o desenvolvimento intelectual e cognitivo, embora seja contínuo varia no que diz respeito à idade, de criança para criança, mesmo porque algumas poderão estar à frente do que se espera delas, outras não. Para Piaget a criança é concebida como um ser ativo atento que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente, privilegia a maturação biológica.

3-CONCLUSÃO

O estudo de revisão bibliográfica que culminou na produção deste artigo possibilitou o entendimento de que Piaget utiliza os termos biológicos para explicar os processos cognitivos que ocorrem. Considera importante para a construção do conhecimento, o desenvolvimento

orgânico, as experiências físicas e lógico-matemáticas e conseqüentemente sua adaptação ao meio social. A atividade, a ação é que nortearão o processo de ensino aprendizagem.

Abordou a necessidade dos educadores ser conhecedores das teorias que norteiam sua prática, especificamente sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Piaget influenciou a educação brasileira com contribuições significativas para pensarmos a aprendizagem. Ele procurou uma nova prática para a Educação, baseada crítica dos processos que perpetuam a alienação, da relação monológica da escola que reproduz o conhecimento, da educação sem criatividade, criticidade, reflexão.

Enfim destaca-se que a educação não pode prescindir da contribuição desse teórico, que propôs uma educação como prática da liberdade, do sujeito histórico e transformador, do humanismo. A Psicologia faz com que o educador reflita na sua importância como educador e também proporciona suporte às mudanças na práxis do educador que possui valores éticos e compromisso profissional com seus educandos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia da educação**. São Paulo : Cortez, 1990.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIAGET, J. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PAREDES, Eugenia Coelho e TANUS, Maria Ignês Joffre. **Psicologia: fundamentos da teoria piagetiana**. Fascículo II, Cuiabá, Editora UFMT, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Secretaria de Educação. Volume I. Brasília, 2002ª.

CAPÍTULO 03: A DISLEXIA NA ADOLESCÊNCIA

DOI: 10.36599/itac-edquars.003

7Jacira Machado Tolin

8 Jane Regina Pizzi Celso

9Marcia Alves de Sousa Lara

10Simone Gonçalves

RESUMO

Esse presente artigo apresentou uma revisão de literatura sobre a dislexia na adolescência. O objetivo geral foi analisar a importância da detecção precoce da dislexia e apresentar técnicas para melhorar a aprendizagem de adolescentes disléxicos. Concluiu-se que a dislexia pode levar a problemas de aprendizagem, como a leitura que é uma habilidade básica para a maioria das disciplinas escolares, um adolescente que sofre de dislexia está em desvantagem na maioria das aulas, pois possui dificuldades de leitura e escrita, e pode ter problemas para acompanhar o andamento das aulas. Se não for tratada, a dislexia pode levar à baixo-estima, à problemas de comportamento, a ansiedade, a agressão e o afastamento social.

Palavras-chaves: Dislexia. Aprendizagem. Adolescência. Dislexia na Adolescência.

ABSTRACT

This article presented a literature review on dyslexia in adolescence. The general objective was to analyze the importance of early detection of dyslexia and to present techniques to improve the learning of dyslexic adolescents. It was concluded that dyslexia can lead to learning problems, such as reading which is a basic skill for most school subjects, a teenager suffering from dyslexia is at a disadvantage in most classes, as he has reading and writing difficulties, and may have problems tracking the progress of classes. If left untreated, dyslexia can lead to low self-esteem, behavior problems, anxiety, aggression and social withdrawal.

Keywords: Dyslexia. Learning. Adolescence. Dyslexia in Adolescence.

7 Licenciada em Pedagogia. UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Educação Infantil. FAMA. Faculdade da Amazônia.

8 Licenciada em Pedagogia. UNOPAR. Universidade Norte do Paraná. Especialista em Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e EJA. Faculdade Afirmativo \Instituto de Educação Bom Jesus de Cuiabá.

9 Licenciatura em Pedagogia / CEUCLAR- Centro Universitário Clarentiano. Licenciada em Matemática, FIAR- Faculdade Integradas de Ariquemes Especialista em Educação Infantil Práticas na Sala de aula/ Faculdade São Braz. Alfabetização e Letramento/ Faculdade São Braz.

10 Licenciatura em Pedagogia / CEUCLAR- Centro Universitário Clarentiano. Licenciatura em Matemática, FIAR- Faculdade Integradas de Ariquemes Especialista em Educação Infantil Práticas na Sala de aula/ Faculdade São Braz. Alfabetização e Letramento/ Faculdade São Braz.

1 INTRODUÇÃO

A dislexia é uma doença de aprendizagem que se caracteriza pela dificuldade de leitura. Também chamado de desordem específica de leitura, a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem comum em crianças.

A dislexia é caracterizada pela dificuldade em aprender a ler apesar de uma compreensão fluente e precisa e de possuir uma inteligência normal. Isso inclui dificuldade com consciência fonológica, velocidade de processamento, codificação ortográfica, memória auditiva de curto prazo, habilidades linguísticas, compreensão verbal e / ou nomeação rápida. A dislexia ocorre em adolescentes com visão e inteligência normais. Às vezes, a dislexia é diagnosticada por anos e não é reconhecida até a idade adulta.

Esse estudo buscará analisar como a dislexia pode prejudicar a aprendizagem de alunos na adolescência, chamando atenção para a importância da prevenção.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DISLEXIA

A dislexia é a dificuldade de aprendizagem que afeta a alfabetização. Tem um caráter específico e persistente, ocorre em pessoas que não apresentam qualquer tipo de deficiência física, motora, visual ou qualquer outro tipo de deficiência (ROTTA; PEDROSO, 2007).

Do mesmo modo, as pessoas com dislexia possuem desenvolvimento cognitivo normal. O termo é às vezes aplicado à dificuldade para uma escrita correta, neste caso, o termo médico apropriado é o da desortografia. Em termos mais técnicos, em psicologia e psiquiatria, a dislexia é definida como uma discrepância entre o potencial de aprendizagem e o nível do desempenho de uma pessoa, sem que haja algum tipo de problema, seja sensorial, físico, motor ou deficiência educacional (de acordo com o DSM-IV) (BERGER et al, 2000).

Existem fatores hereditários que predispõem a sofrê-lo. No entanto, outros fatores que podem estar envolvidos durante o transtorno ainda não são claros, como causas genéticas, dificuldades na gravidez ou parto, lesões cerebrais, problemas emocionais, déficits no espaço-tempo ou problemas de orientação. Sequencial, de percepção visual ou dificuldades adaptativas na escola (SALLES; MAM, 2004).

Estudos neurológicos descobriram diferenças no giroscópio angular; (estrutura cerebral localizada no lobo parietal do hemisfério cerebral esquerdo); entre sujeitos disléxicos e grupos de controle. Estudos similares viram que existe um mau funcionamento desta região cerebral (BERNARDI; STOBBAUS, 2011). Outras teorias médicas menores associam-no ao fato de que o hemisfério cerebral direito, que seria responsável pelo processamento de informações visuais, executa sua tarefa a uma velocidade menor do que o lado esquerdo, responsável pelos processos de linguagem ou que há uma conexão ruim no interhemisférico (CHAPMAN, 2004).

Além disso, no campo da psicolinguística, verificou-se que um dos déficits centrais na dislexia, especialmente em crianças mais jovens, é uma baixa consciência fonológica. A consciência fonológica é o conhecimento que as pessoas têm para dividir a fala e a escrita em estruturas menores e menores. Isto é compatível com os estudos neurológicos acima mencionados, uma vez que os déficits deste tipo foram observados em indivíduos que sofreram uma lesão cerebral na rotação angular (CIASCA; CAPELLINI, 2003).

Alguns autores distinguem entre os conceitos de dislexia adquirida, dislexia evolutiva e atraso da leitura. A dislexia adquirida é aquela que segue uma lesão cerebral específica; considerando que a dislexia evolutiva é a que ocorre em pacientes que inerentemente têm dificuldades para atingir uma destreza de leitura correta, sem uma razão aparente que o explique. Por outro lado, o atraso na leitura é uma desordem de leitura motivada por causas específicas: leitura superficial, escolaridade insuficiente, etc (COPE, 2005).

Outra distinção muito importante confirmada por Deuschle; Cechella (2009) é uma consequência de um fato conhecido, mas às vezes ignorado: nem todas as pessoas melhoram com o mesmo tratamento (tradicionalmente associado a um déficit fonológico), mesmo dentro de um grupo aparentemente homogêneo de disléxicos (disléxicos evolutivos, por exemplo). Isso ocorre porque a dislexia pode se originar em um déficit fonológico, ou em uma velocidade de processamento lento (estes últimos têm problemas para decodificar muitos tipos de informações, e não apenas texto escrito). Um terceiro tipo seria o "duplo déficit". Estes últimos têm os maiores problemas de leitura, uma vez que combinam os problemas de velocidade fonológica e de processamento. (FISCHER, 2002).

De acordo com o tipo de sintoma predominante temos: (GIACHETI; CAPELLINI, 2000):

1. Dislexia superficial: é aquela em que o sujeito usa predominantemente a via fonológica. O caminho fonológico é aquele que nos permite ler palavras regulares de segmentos menores; (sílabas). No entanto, os sujeitos com este tipo de dislexia terão problemas nas palavras cuja escrita não corresponda diretamente à sua pronúncia (homofones);

2. Dislexia fonológica: é aquela em que o sujeito usa predominantemente a via visual para ler as palavras. A rota visual é aquela que nos permite ler globalmente (sem dividir a palavra em partes) palavras conhecidas. Isso leva a dificuldades em todas essas palavras que não são conhecidas ou inventadas.

Outros distúrbios em dificuldades de aprendizagem específicas (DEA) associadas a dislexia são (KAMINEN et al, 2003):

Agrafia: transtorno relacionado à escrita;

Discalculia: desordem relacionada às habilidades aritméticas;

Dismapia: dificuldade em ler mapas e encontrar lugares, relacionados à confusão dos pontos cardeais ou à orientação espacial.

Disperflexia: afasia moderada que abrange um espectro de distúrbios.

TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Disgrafia: dificuldade específica para aprender a escrever corretamente.

Disfasia: falta de coordenação de palavras.

Dispraxia: falta de coordenação nos movimentos.

Distúrbios emocionais e comportamentais.

2.2 A DIFICULDADE NA LEITURA DOS ADOLESCENTES

O desenvolvimento dessa complexa habilidade requer uma instrução muito sistemática que, no entanto, não garante seu aprendizado correto em todos os casos (KAMINEN et al, 2003).

Há estudantes que apresentam dificuldades apesar de receber instruções específicas. Numerosas investigações mostraram que um dos principais déficits apresentados por pessoas com dislexia se concentra em processos de reconhecimento de palavras (MOUSINHO, 2003).

É importante identificar esses alunos o mais rápido possível para avaliar se eles apresentam dificuldades específicas na leitura do aprendizado, isto é, a dislexia. Dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurológica, mas é importante notar que a maioria das pessoas com dislexia têm inteligência média. Também é relevante explicar que a dislexia não é causada por problemas familiares ou absenteísmo escolar, porque os fatores intrínsecos, isto é, neurológicos, têm um papel fundamental aqui (atualmente existem múltiplas linhas de pesquisa que tentam descobrir as causas da dislexia).

Infelizmente, a dislexia pode ocorrer de maneiras muito heterogêneas e existem diferentes maneiras de classificar a dislexia, as características que podem causar dislexia se não forem detectadas a tempo elas tendem a se perpetuar durante os anos escolares. Quando a adolescência chega, muitos estudantes disléxicos não diagnosticados têm problemas sérios de aprendizagem (FISCHER, 2000).

2.3 A DISLEXIA EM ADOLESCENTES

Na adolescência, as demandas acadêmicas estão aumentando, e é por isso que a dislexia em adolescentes leva em muitos casos à falha escolar. Existem muitos estudos que mostram que a dislexia persiste na adolescência e na idade adulta. Os adolescentes com dislexia geralmente experimentam o seguinte: ao pensar em palavras e acessá-las, elas são mais lentas do que os alunos da mesma idade que não têm dislexia (isto é, porque o acesso ao léxico não é tão automatizado); eles continuam a manter os problemas de consciência fonológica das crianças com dislexia, embora tenham mais experiência de leitura; e eles têm um atraso no processamento ortográfico e semântico, embora esse atraso em particular pareça ser capaz de melhorar com a idade (COPE, 2005).

De fato, em muitas ocasiões, são os professores que detectam uma incompatibilidade entre o resto de seus colegas. Alguns estudos recentes indicam que o ambiente familiar em torno da leitura, possui a disponibilidade de materiais para ler na família ou a atitude dos pais para a leitura, bem como o nível educacional dos pais, não são fatores relacionados à dislexia em adolescentes. Como psicólogos que estão em contato diário com os pais, queríamos enfatizar

esse fato, já que essa hipótese era considerada na época e gerava algum estresse em algumas famílias (FISHER, 2002).

Quando temos um problema, podemos implementar estratégias para lidar com ele de forma ativa e decisiva, ou podemos adotar uma atitude passiva e evasiva para o problema (dessa forma de proceder, os psicólogos chamam de estratégias de enfrentamento). Logicamente, a primeira opção é, tanto em nível prático quanto emocional, mais vantajosa que a segunda. Mas qual a atitude que os adolescentes tomam especificamente para o diagnóstico de dislexia nessa idade? (MOUSINHO, 2003).

Alguns estudos têm conclusões muito interessantes: a maioria dos adolescentes tende a adotar estratégias de evasão, tentando não pensar sobre isso e ignorar o diagnóstico, mas os adolescentes que têm boas relações de amizade com seus colegas enfrentam o diagnóstico de dislexia de uma forma mais ativa e eles também confiam em seus amigos para se sentir melhor emocionalmente (FISHER, 2002).

Os adolescentes com relações sociais mais pobres tendem a ficar mais deprimidos. Um bom relacionamento com os pais protege do estresse psicológico do diagnóstico. Na verdade, o apoio social, a qualquer idade, é um fator protetor contra o estresse (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Os pais tendem a enfrentar o diagnóstico de dislexia em adolescentes de forma ambivalente. Por um lado, eles sofrem níveis moderados de ansiedade; por outro lado, a resposta a uma preocupação e preocupação que eles há muito tempo finalmente têm um nome e, portanto, um possível tratamento (FISHER, 2002).

Os alunos que têm problemas com a leitura podem enfrentar novos desafios quando chegam ao ensino médio. Os métodos de leitura baseados em pesquisa podem ajudar os adolescentes a ler mais habilmente. Existem estratégias para ensinar habilidades de vocabulário e decodificação de adolescentes (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Embora dominem conceitos básicos, os alunos que têm problemas com a leitura podem sentir uma nova frustração à medida que progridem na escola. Eles podem ter problemas para entender os textos mais complicados do ensino médio. No entanto, estudos científicos afirmam que existem técnicas que podem ajudar. A Decodificação pode ajudar os alunos dislêxicos, a ajuda é traduzir uma palavra impressa em seu som. Os adolescentes com dificuldade de

descodificação precisam de muita prática e mais tempo de ensino para desenvolver habilidades de leitura (FISHER, 2002).

Um especialista em leitura é a pessoa ideal para ensinar um adolescente que tenha esse problema. Por exemplo, o especialista pode se concentrar em prefixos e sufixos. Então, quando um adolescente encontra uma palavra como a poligamia, ele é ensinado o significado do prefixo de poli. Então ele pode aplicar esse conhecimento para encontrar o significado das palavras que começam com esse prefixo, como o polígono (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Os alunos dislêxicos podem receber ajuda com sua fluência. Os adolescentes com problemas de leitura lêem lentamente. Eles costumam parar de soletrar as palavras foneticamente. Eles usam tanto tempo e energia para decodificar que pode ser difícil para eles entender o significado geral do que estão lendo. Isso pode causar ansiedade. Os professores podem demonstrar fluência lendo em voz alta regularmente. Esta é uma excelente técnica, mesmo na escola secundária e no ensino médio. É importante que os adolescentes tenham oportunidades frequentes de ler em voz alta na sala de aula (SALLES; MAM, 2004).

Em geral, os adolescentes que têm problemas para ler não querem ler e, portanto, não aprendem novas palavras. É por isso que os professores precisam ensinar o vocabulário e examinar estudantes semanalmente.

Ao mesmo tempo, os professores precisam conectar novas palavras com conceitos que os alunos já conhecem e também dar-lhes oportunidades de usar essas novas palavras de maneiras diferentes. Um bom ensino de vocabulário inclui sinônimos, antônimos e os diferentes significados das palavras (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Fazer perguntas durante a leitura ajuda os adolescentes a descobrir se compreendem as principais ideias e os conceitos mais importantes. Para ajudar, os professores podem pedir aos adolescentes para parar e escrever um breve resumo do que leram depois de completar um parágrafo.

Um dos maiores desafios para os adolescentes que têm problemas para ler é encontrar livros interessantes em seu nível de leitura. Ocasionalmente, um professor pode ler em voz alta um livro que é um pouco mais difícil ajudar os alunos com problemas de leitura a participar do mesmo ensino que seus colegas de classe (FISHER, 2002).

Quando um adolescente não consegue ler um livro que lhe foi atribuído, um programa de computador que converte texto para voz e audiolivros pode ser uma boa alternativa (SALLES; MAM, 2004).

Outros pontos a ser observado é que os adolescentes com dificuldades de leitura precisam de uma prática mais intensiva e mais tempo para desenvolver habilidades de leitura. Eles precisam ser submetidos a uma abordagem combinada que inclui decodificação, fluência, vocabulário e compreensão. Por fim, os livros de áudio podem ajudar os adolescentes com dificuldades de leitura (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

2.4 SINTOMAS

Os sintomas da dislexia podem ser difíceis de reconhecer antes que seu filho entre na escola, mas algumas pistas iniciais podem indicar um problema. Uma vez que a criança chega à idade escolar, o professor pode ser o primeiro a notar um problema. A condição geralmente se manifesta quando uma criança começa a aprender a ler (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Antes do aluno ir à escola, entre os sinais e sintomas de que uma criança pode estar em risco de dislexia são (FISHER, 2002):

Aprendizagem lenta de novas palavras;

Dificuldades com as rimas;

Uma vez que o aluno está na escola, os sinais e sintomas da dislexia podem notados (GIACHETI; CAPELLINI, 2000):

Leitura a um nível bem abaixo do nível esperado para a idade do seu filho;

Problemas ao processar e entender o que ele ou ela ouve;

Dificuldade em entender instruções rápidas;

Problemas após mais de um comando por vez;

Problemas lembrando a ordem das coisas;

Dificuldade em ver (e ouvir de tempos em tempos) as semelhanças e diferenças em letras e palavras;

Incapacidade de pronunciar a pronúncia de uma palavra desconhecidas;

Ao ver letras ou palavras de cabeça para baixo ("b" para "d" ou "serra" para "era", por exemplo) - isso é comum em crianças pequenas, mas pode ser mais pronunciado em crianças com dislexia;

Dificuldade de soletração;

Dificuldade em aprender uma língua estrangeira.

Os sintomas de dislexia em adolescentes e adultos são semelhantes aos de crianças. Embora a intervenção precoce seja benéfica para o tratamento da dislexia, nunca é tarde demais para procurar ajuda para a dislexia. Alguns dos sintomas comuns de dislexia em adolescentes e adultos incluem (GIACHETI; CAPELLINI, 2000):

Dificuldade em ler;

Problemas para entender ou expressões;

Ler em voz alta;

Dificuldade com gerenciamento de tempo;

Dificuldade em resumir uma história;

Dificuldade em aprender uma língua estrangeira;

Problemas de memorização.

A dislexia é caracterizada por um atraso na idade em que a criança começa a ler. A maioria das crianças está pronta para aprender a ler pelo jardim de infância ou primeiro grau, mas crianças com dislexia muitas vezes não conseguem entender os conceitos básicos de leitura naquele momento. Quando a dislexia não é diagnosticada ou tratada, os problemas de leitura infantil continuam na idade adulta.

2.5 DIAGNÓSTICO

Não existe uma única prova que possa diagnosticar a dislexia. O médico do seu filho considerará uma série de coisas, tais como:

As respostas a uma série de perguntas. Estas provavelmente incluirão questões sobre o desenvolvimento, a educação e o histórico médico. O médico também pode querer saber sobre as condições que correm na família do seu filho e pode perguntar se algum membro da família tem uma deficiência de aprendizagem (SALLES; MAM, 2004).

Para detecção da dislexia poderão ser realizados questionários, testes psicológicos e teste de leitura e outras habilidades acadêmicas (SALLES; MAM, 2004).

Na realização de questionários podem ser identificados as habilidades de leitura e linguagem, bem como podem ser medidos capacidades neurológicas como a visão, audição e testes cerebrais. Estes podem ajudar a determinar se algum outro distúrbio pode ser a causa ou a adição à habilidade de leitura (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

Já os testes psicológicos servem para compreender o estado psicológico do aluno. Isso pode ajudar a determinar se os problemas sociais, ansiedade ou depressão podem limitar a capacidade de aprendizagem (SALLES; MAM, 2004).

Já os testes de leitura e outras habilidades acadêmicas englobam um conjunto de testes educacionais e esse processo e a qualidade de suas habilidades de leitura devem ser analisadas por um especialista em leitura (SALLES; MAM, 2004).

2.6 TRATAMENTO

Não há nenhuma maneira conhecida de corrigir a anormalidade cerebral subjacente que causa dislexia. A dislexia geralmente não é tratada com medicamentos. No entanto, se o aluno tiver outra condição que ocorra juntamente com a dislexia, o transtorno do déficit de atenção, como o (TDAH), poderá haver a prescrição de medicamentos (SALLES; MAM, 2004).

A dislexia é tratada através de educação e intervenção o mais rápido possível, melhor. Testes psicológicos ajudarão os professores a desenvolver um programa de ensino adequado. Os professores podem usar técnicas envolvendo audição, visão e toque para melhorar as habilidades de leitura. Como ajudar o aluno a usar vários sentidos para aprender - por exemplo, ouvindo uma lição gravada e rastreando com um dedo a forma das letras usadas e as palavras faladas - o processo de informação pode ajudar.

Um especialista em leitura se concentrará em ajudar seu filho à (GIACHETI; CAPELLINI, 2000):

Aprender a reconhecer os sons mais pequenos que compõem as palavras (fonemas);

Compreender que letras e cordas de letras representam esses sons;

Compreender o que ele ou ela está lendo;

Ler em voz alta;

Construir um vocabulário.

Se o aluno tiver uma deficiência severa em leitura, pode ser necessário fazer tutoria com mais frequência e o progresso pode ser lento. Um aluno com dislexia grave pode não ser capaz de ler bem. No entanto, problemas acadêmicos não significam necessariamente que uma pessoa com dislexia não possa ter sucesso. Estudantes com dislexia podem ser muito capazes, com recursos adequados. Muitas pessoas com dislexia são criativas e brilhantes, e podem ser dotadas em matemática, ciência ou artes. Alguns até têm carreiras de escrita bem-sucedidas (GIACHETI; CAPELLINI, 2000).

As crianças que não recebem ajuda até na adolescência podem ter mais dificuldade em aprender as habilidades necessárias para ler bem. Sem ajuda é muito provável que o aluno nunca seja capaz de recuperar o atraso.

3 CONCLUSÃO

A dislexia tem sido associada a certos genes que controlam o desenvolvimento do cérebro. Parece ser uma condição hereditária. Esses traços hereditários parecem afetar as partes do cérebro relacionadas à linguagem. Os fatores de risco para dislexia incluem: História familiar de dislexia e Diferenças individuais nas partes do cérebro que permitem o sujeito a ler.

A dislexia pode levar a uma série de problemas, incluindo: Problemas de aprendizagem, como a leitura que é uma habilidade básica para a maioria das disciplinas escolares, um adolescente que sofre de dislexia está em desvantagem na maioria das aulas, pois possui dificuldades de aprendizagem, e pode ter problemas para acompanhar o andamento das aulas.

Se não for tratada, a dislexia pode levar à baixo-estima, à problemas de comportamento, a ansiedade, a agressão e a retirada de amigos, pais e professores. A incapacidade de ler e entender pode impedir que um aluno atinja seu potencial à medida que se desenvolve

cognitivamente. Isso pode ter consequências educacionais, sociais e econômicas de longo prazo.

Alunos com dislexia apresentam maior risco de ter desordem de atenção com hiperatividade (TDAH) e vice-versa. O TDAH pode causar dificuldade em manter a atenção, hiperatividade e comportamento impulsivo, o que pode tornar a dislexia mais difícil de tratar.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER M, YULE W, RUTTER M. **Attainment and adjustment in two geographical areas. II – The prevalence of specific reading retardation.** Br J Psychiatry. 2000;126:510-9.

BERNARDI, J.; STOBAUS, C. D. **Discalculia: conhecer para incluir.** In: Revista de Educação Especial, Santa Maria, 2011.

CHAPMAN N. H., et. al. **Linkage analyses of four regions previously implicated in dyslexia: confirmation of a locus on chromosome 15q.** Am. J. Med. Genet B. Neuropsychiatr. Genet. 2004.

CIASCA S. M.; CAPELLINI S. A. **Distúrbios específicos de aprendizagem.** In: Ciasca S. M, (Org.) Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p. 55-66. 14

COPE N, et. al. **Strong evidence that KIAA0319 on chromosome 6p is a susceptibility gene for developmental dyslexia.** Am. J. Hum. Genet. 2005.

DEUSCHLE, P, V.CECHELLA, C. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: Diagnóstico e intervenção.** Rev CEFAC, v.11, Supl2, 194-200, 2009.

FISHER, S. E., et. al. **Independent genome-wide scans identify a chromosome 18 quantitative-trait locus influencing dyslexia.** Nat. Genet. 2002.

GIACHETI, C. M.; CAPPELINE, S. A. **Distúrbio de aprendizagem: avaliação e programas de remediação.** São Paulo: Fontis, 2000.

KAMINEN N, et. **A genome scan for developmental dyslexia confirms linkage to chromosome 2p11 and suggests a new locus on 7q32.** J. Med. Gent. 2003.

MOUSINHO, R. **Conhecendo a dislexia, In: Dificuldades de aprendizagem compreender para melhor educar.** Realizado pela Escola do Professor do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, Sinpro-Rio, nos dias 24 e 25 de outubro de 2003.

ROTTA, T, N. PEDROSO, S, F. **Transtornos da linguagem,** in: ROTTA, T, N. OHLWEILER, L, **Transtorno da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALLES JF, Parente MAM, Machado SS. **As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos.** Interações. 2004; 9(17): 109-32.

CAPÍTULO 04: A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

DOI: 10.36599/itac-edquars.004

11 Aliana Daveli de Oliveira

12 Cláudia Fernandes Ferreira

13 Renata Daveli Strada

14 Sandra Maria Daveli Sampaio

RESUMO

Este artigo pretende evidenciar o sentido mais profundo de Gestão Democrática na Escola, bem como analisar os desafios dessa gestão dentro do contexto educacional e o papel do gestor direcionado a escola pública, de modo que possa propiciar um novo olhar sobre os fatores que necessitam ser refletidos pelo gestor e pela comunidade escolar envolvida, na busca de se propor a democracia na escola. Uma escola democrática é um ambiente de coletividade em que todos os envolvidos no processo educativo são parceiros na elaboração do Projeto Político Pedagógico, nas ações desencadeadas no aspecto administrativo e pedagógico com perspectiva de promover uma educação igualitária e de qualidade a todos.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Escola. Gestor.

ABSTRACT

This article intends to highlight the deeper meaning of Democratic Management in the school, as well as to analyze the challenges of this management within the educational context and the role of the manager directed to the public school, so that it can provide a new look at the factors that need to be reflected. by the manager and by the school community involved, in the search to propose democracy in the school. pedagogical with the perspective of promoting an egalitarian and quality education for all.

Keywords: Democratic Management. School. manager.

11 Licenciada em Pedagogia – UNISERRA. Licenciada em Letras/Inglês – FIAR/ Faculdades Integradas de Ariquemes. Especialista em Metodologia e Didática no Ensino Superior – FIAR/ Faculdades Integradas de Ariquemes. Letras: Português e Literatura – FAVENI.

12 Licenciada em Matemática – Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT. Licenciada em Pedagogia - FAVENI. Licenciada em Educação Especial – FAVENI. Especialista em Ensino da Matemática - Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT. Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) / FAVENI. Pedagogia Empresarial, Educação Especial e Inclusiva/ FAVENI

13 Licenciada em Formação de Docente para a Educação Básica – Pedagogia – FAEL (Faculdade Educacional da Lapa). Bacharel em Ciências Contábeis. FIAR/ Faculdades Integradas de Ariquemes). Especialista em Gestão Escolar :Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção - FAVENI

14 Licenciada em Pedagogia, FAVENI. Licenciada em Matemática –FIAR (Faculdades Integradas de Ariquemes. Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção FAVENI Pedagogia empresarial, FAVENI. Educação Especial e Inclusiva FAVENI. Educação Matemática com Ênfase em Matemática Financeira, FIAR/ Faculdades Integradas de Ariquemes)

1 INTRODUÇÃO

Ser um gestor vai muito além de ser o representante maior de uma escola. Seu papel vai muito além de simplesmente tomar decisões sobre a escola e ficar à frente de um grupo. Ele é um planejador. É aquele que entrega atribuições para pessoas e quer delas um resultado. Um dos grandes problemas que ainda enfrentamos hoje nas escolas é nos depararmos com muitos gestores que não sabem ou não aceitam trabalhar em conjunto, sem saber lidar com pessoas e administrando conflitos. Este estudo tem como base as contribuições de Libâneo (2008) e Lück (2000), dentre outros.

Quando a gestão abre espaço para que a comunidade participe, esta última também acaba tendo responsabilidade com a tomada de decisões iniciadas pela escola, possibilitando que todos os membros, sejam eles pais ou funcionários, se sintam importantes no fazer da educação, abrangendo novas metas.

Assim, é possível que as pessoas da escola desenvolvam seu papel real, contribuindo umas com as outras, em que cada indivíduo possua o conhecimento de sua função e possa auxiliar na participação dos demais. Dessa forma, o gestor se torna parceiro e faz com que outras pessoas também se tornem atuantes nessa transmissão e troca de conhecimentos no fazer pedagógico. Como afirma Cury (2001, p. 205), a relação posta na transmissão do ensino público implica a hierarquia de funções (mestre/estudante), e isso não quer dizer nem hierarquia entre pessoas nem quer dizer que o estudante jamais chegue à condição de mestre. Pelo contrário, a relação do conhecimento existente na transmissão pedagógica tem como fim não a perpetuação da diferença entre saberes, mas a parceria entre sujeitos.

De acordo com essa afirmação, todos são iguais, mesmo sendo necessária a presença do gestor na escola e sabendo que existe uma hierarquia específica no interior da escola.

Transformações de caráter social, político, econômico e cultural têm marcado a sociedade contemporânea. Muitas delas são estruturais, o que interfere diretamente na educação. No caso do Brasil, as mudanças ocorridas na política educacional, a partir dos anos de 1980, tiveram uma forte característica de mobilização dos movimentos sociais, pois foi o momento em que toda a sociedade buscava mais democracia. Essa movimentação provocou a abertura de escolas e a maior participação da comunidade na realidade escolar em busca do acesso e da permanência de todos no processo educativo. A escola tem um papel fundamental na vida em sociedade. A aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao

longo da história é seu desafio maior. Repensar o modo pelo qual se daria a gestão dos espaços escolares era fundamental na instauração de uma educação democrática. Foi neste contexto que a gestão escolar em uma nova forma caracterizada principalmente pela descentralização do poder e pela autonomia, se redimensionou e, gradativamente, se instaurou nos sistemas de ensino como Gestão Democrática.

No decorrer deste trabalho abordaremos questões de gestão de forma mais particular para a visão democrática, tendo como objetivo explicar investigação sobre a importância da gestão democrática e ações desempenhadas por uma gestora. Por esse fato, esta produção é bastante pertinente a todas as pessoas que se interessam e pesquisam sobre questões educacionais concernentes à gestão escolar.

De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática.

2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA, O QUE ISSO SIGNIFICA?

A Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar.

Na gestão participativa, a escola é vista como um espaço coletivo. Isso significa que todos devem se comprometer e ser responsáveis pelas decisões tomadas pela instituição sobre diversos setores do sistema escolar.

Nesse modelo de gestão, é preciso ouvir a opinião de todos os atores envolvidos na organização escolar: diretores; coordenadores; professores; pais; alunos; comunidade.

A gestão democrática é contrária a concepção de autoritarismo, pois se expande para uma visão democrática, a fim de estimular os integrantes a terem a oportunidade de expressar suas habilidades e lideranças. Portanto, todos devem participar independente de onde se enquadra no organograma e/ou segmento da escola.

Para ser classificada como gestão participativa, é preciso que alguns princípios estejam presentes no modelo de gerenciamento escolar. O primeiro é a descentralização: nesse modelo,

todas as decisões, tanto administrativas quanto pedagógicas, são tomadas de maneira descentralizada.

O próximo princípio é a participação, que permite a todos os envolvidos com a instituição participar de suas decisões. Outro princípio importante nesse modelo é a transparência, em que qualquer decisão tomada pela escola seja do conhecimento de todos.

2.1 QUAL É A EVOLUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA?

A democracia no Brasil é relativamente nova. Entretanto, a ideia de educação democrática é um pouco mais antiga: a primeira discussão sobre o assunto ocorreu no início do século XX, durante o governo de Getúlio Vargas.

Durante a ditadura militar, o assunto ficou esquecido por um bom tempo — sendo retomado apenas após o fim do período. A proposta tem como objetivo uma educação plural, que permita a inclusão e participação de todos. Medeiros (2003) entende que a gestão democrática da educação,

Está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. (MEDEIROS, 2003, p.61).

Com base nesse pensamento, foi criado um artigo na Constituição Federal de 1988 que garante a educação a todos os cidadãos. Atualmente, muitas escolas trabalham utilizando a gestão participativa, que conta com a participação de toda a comunidade escolar.

Com a Constituição Federal (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) vigorando, é implementado o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, cuja finalidade é o trabalho coletivo, criando, para esse fim, estratégias fortalecedoras da participação de todos os participantes da comunidade escolar, todos em prol de impactos significativos na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

2.2 QUAIS SÃO AS VANTAGENS DESSE TIPO DE GESTÃO?

O modelo de gestão participativa traz muitos benefícios para a comunidade escolar como um todo. Os alunos, por exemplo, ficam mais comprometidos com a escola. Por haver maior engajamento com a instituição, seu desempenho também aumenta.

Para a instituição, há um ganho significativo em sua qualidade de ensino, pois, com a colaboração de todos, é muito mais fácil adequar as necessidades da escola às dos alunos e professores. Toda a comunidade também ganha, uma vez que a gestão participativa tenha como objetivo o bem-estar dos envolvidos.

Para os alunos, a gestão escolar participativa auxilia no processo de cobrança de profissionalismo dos professores e gestores. Ela também permite que a grade curricular esteja sempre atualizada e sintonizada com o contexto socioeconômico da comunidade, além de motivar os alunos a se engajarem mais, o que contribui para garantir um melhor desempenho.

Além disso, os alunos passam a ter uma visão mais abrangente sobre a vivência em comunidade e a importância de estar atento aos problemas sociais.

Para os gestores, a gestão escolar participativa facilita a tomada de decisões, pois ajuda a compartilhar responsabilidades. Além disso, ela evita a centralização de tarefas, o que diminui o isolamento administrativo do gestor e melhora suas atividades junto à equipe.

A gestão escolar participativa ainda traz benefícios para a sociedade, pois, por causa de sua estrutura democrática, ajuda a convergir objetivos comuns à escola e à comunidade. Também ajuda a dar voz às pessoas que antes eram ignoradas e, com isso, fortalece a cidadania.

2.3 QUAIS SÃO OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA?

Por ser uma questão bastante complexa, a gestão participativa encontra dificuldades de ser implementada pela comunidade escolar. Na verdade, alunos, professores, gestores e pais contribuem de alguma forma para deixar a escola menos democrática.

A gestão educacional no Brasil sempre foi feita por meio do modelo centralizado, no qual as decisões são tomadas por poucas pessoas — ou seja, apenas diretores e coordenadores opinavam sobre questões importantes referentes à educação.

Nesse modelo, professores, alunos e pais tinham suas tarefas bem definidas, ou seja, ensinar, aprender e acompanhar a evolução do aluno, respectivamente.

Cada ator da comunidade escolar sofre um tipo de desafio na gestão participativa. O corpo diretivo da escola tem o desafio de aprender a escutar outras opiniões, entender as críticas e, mais que isso, aceitar que as decisões sejam tomadas coletivamente.

O maior desafio com relação aos alunos é fazer com que eles percebam que precisam deixar o papel de estudantes e participar de questões importantes na escola, ou seja, entender que sua opinião fará diferença em diversas atividades na instituição.

Já para os pais, o grande desafio é levá-los à escola para participar de reuniões e debates. É preciso que eles se conscientizem da importância de suas opiniões para que todo o processo funcione da maneira correta.

Talvez o maior desafio para a implementação da gestão escolar participativa esteja na direção da instituição. Tarefas muito centralizadas nas mãos dos gestores da escola costumam sustentar uma postura autoritária. Isso dificulta a iniciativa democrática.

Para muitos estudantes, a escola é um lugar para aprender uma matéria, fazer provas e passar de ano. Parece exagerada, mas essa visão sobre o papel da instituição é bastante comum. Muitos não compreendem que a instituição possa ser um lugar libertador e fomentador da democracia.

O modo de ensino que preza pela passividade do aluno é um problema para a gestão escolar participativa, pois ela não apoia essa hierarquia em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas um ouvinte desse processo. Isso não abre espaço para participação.

Reuniões de pais vazias, estudantes que chegam sem o dever de casa feito. Esses são alguns dos sinais da baixa participação dos pais no processo escolar. Uma vez que eles nem se preocupam com o desempenho dos seus filhos, como vão pensar em contribuições para a vida coletiva da escola? Fica complicado encontrar uma atitude positiva por conta de pais como esses.

Com todas as dificuldades levantadas, pode parecer utopia implementar a gestão escolar participativa. No entanto, existem maneiras práticas de obter esse resultado, desde que seja possível contar com o apoio de todos.

Ofereça uma gestão colaborativa e transparente. O primeiro passo para implementar a gestão escolar participativa é fazer com que os gestores abdicuem da postura de chefes e a substituam pela de líderes. É necessário assumir um perfil desejável e abrir mão do poder e do autoritarismo. Uma gestão democrática se dá pela colaboração.

Nesse sentido, os gestores devem melhorar a sua capacidade de ouvir e aceitar sugestões e críticas. Esse comportamento receptivo permite que a comunidade escolar se sinta mais à vontade para se reunir com a direção ou coordenação e expor suas ideias.

Também é interessante que os gestores deleguem mais as tarefas. Em vez de centrarem tudo em seus ombros, devem estimular a participação da equipe, valorizar o potencial de cada um e repartir responsabilidades.

Ainda sob o ponto de vista prático, a gestão da escola deve fortalecer suas instituições internas, tais como os Grêmios Estudantis e os conselhos e assembleias pedagógicas, que devem ter mais poder para influenciar as decisões da instituição.

Seja por trabalho ou falta de tempo, muitos pais ou responsáveis dizem que não podem participar mais de atividades da vida escolar. Para mudar esse cenário, a escola pode realizar campanhas para a participação dos responsáveis: com a distribuição de materiais impressos ou mesmo visitas domiciliares, os pais se sensibilizam sobre a importância de se engajarem nas decisões da instituição.

Também pode-se marcar reuniões e encontros em horários alternativos, assim, aqueles pais que trabalham durante todo dia terão condições de participar de reuniões marcadas à noite, por exemplo.

A postura de que somente a direção da escola e os professores podem decidir sobre tudo é uma pedra no sapato para a gestão escolar participativa. É necessário que os alunos também tenham autonomia no processo.

Nesse sentido, os alunos devem ser estimulados a participarem de reuniões e exporem suas opiniões. Também é interessante criar desafios para que eles se sintam mais motivados a

agir. Por exemplo: pode-se dar a eles a responsabilidade de produzir eventos na escola ou campanhas que sejam de seu interesse.

Assim, um modelo de cidadania e participação é construído. Como resultado, teremos jovens mais interessados em defender seus objetivos e se tornarem adultos mais responsáveis.

Para ajudar no processo de gerenciamento escolar, é interessante identificar os gargalos existentes na escola: fazer um mapeamento dos processos e um levantamento de erros e falhas ajuda a eliminar o que emperra a gestão democrática.

Com uma gestão democrática e participativa, o desempenho dos alunos tende a melhorar cada vez mais, pois eles estarão cada vez mais envolvidos com a escola. Por permitir a participação de toda a comunidade nesse modelo, inúmeros benefícios serão trazidos a todo o processo educacional.

3 CONCLUSÃO

A escola é o local possível de proporcionar uma educação de qualidade a todos, é neste lugar, onde se forma indivíduos críticos, que buscam exercer sua cidadania, com perspectivas de cumprir seu papel frente à sociedade em que vive. A tarefa pedagógica e administrativa, não é uma tarefa simples, requer raciocínio, observação, replanejamento, busca de novos caminhos para os erros e fracassos. Sendo assim, o ambiente escolar necessita de democracia, a ponto de que todos os envolvidos possam participar das decisões de forma consciente, para isso é preciso disposição, trabalho em equipe e redistribuição de responsabilidades, o que irá promover o sucesso da escola.

Cabe destacar alguns aspectos importantes na concepção de uma gestão democrática de qualidade, é preciso não só um gestor democrático, mas criar uma escola democrática, onde todos os membros possam vivenciar experiências democráticas, pois nenhuma gestão democrática será de valia se não tiver como objetivo real uma educação de qualidade para todos. O gestor é um líder, capaz de estimular ações democráticas e propor melhorias no âmbito educacional, permitindo um relacionamento interpessoal, a comunicação plena com os integrantes da comunidade escolar, na perspectiva de propor uma liderança compartilhada.

A fim de promover uma educação igualitária e de qualidade a todos, é preciso vencer paradigmas dentro da escola, superar a ação de gestores autoritários que não participam da vida da escola, e permitir que todos os que fazem parte da comunidade escolar tenham a

oportunidade de expressar suas opiniões, ideias, de modo que o processo educativo tenha sucesso significativo, em que todos sejam capazes de trabalhar coletivamente e que o aluno seja capaz de compreender seus direitos e deveres dentro da sociedade.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURY, C.R.J. **A educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

<https://escolaweb.com.br/gestao-escolar/precisamos-falar-sobre-gestao-escolar-participativa/> acessado em setembro de 2020.

LÜCK, Heloísa **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. –Curitiba: Editora Positivo, 2009.

CAPÍTULO 05: BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.36599/itac-edquars.005

15Simone Gonçalves

RESUMO

O assunto abordado neste trabalho vem quebrando paradigmas de uma educação tradicional ultrapassada, trazendo um novo olhar para a educação infantil, inserindo a brincadeira como forma de proposta pedagógica, onde o professor se torna mediador frente às atividades lúdicas, dirigidas ou livres. A pesquisa tem como ponto de partida o brincar como uma necessidade da criança para viver, pois o brincar é uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural. Por meio de atividades diferentes introduzidas pelo professor como forma de facilitar a aprendizagem, agregando brincadeiras aos conteúdos estabelecidos, onde a criança estará estabelecendo relações sociais, desenvolvendo habilidade e construindo conhecimentos de forma prazerosa, contribuindo assim com uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-Chave: Brincadeira; Infância; Educação Significativa.

ABSTRACT

The subject addressed in this work has been breaking paradigms of an outdated traditional education, bringing a new look to early childhood education, inserting play as a form of pedagogical proposal, where the teacher becomes a mediator in the face of playful activities, directed or free. The research has as its starting point the play as a necessity of the child to live, because the play is a tool for the cognitive, physical, social, emotional and cultural development. Through different activities introduced by the teacher as a way to facilitate learning, adding games to the established content, where the child will be establishing social relationships, developing skills and building knowledge in a pleasant way, thus contributing to a more meaningful learning.

Key words: Play; Childhood; Meaningful Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca conscientizar os professores da importância das brincadeiras na educação infantil, onde é preciso que o mesmo entenda que seu papel é importante como motivador deste processo educativo. Durante o estágio na educação infantil foi percebido em muitos casos desmotivação por parte dos professores, uns por não terem o apoio da gestão, outros por simples cansaço.

15 Licenciada em Pedagogia / CEUCLAR- Centro Universitário Clarentiano. Licenciada em Matemática, FIAR- Faculdade Integradas de Ariquemes. Especialista em Educação Infantil Práticas na Sala de aula/ Faculdade São Braz. Alfabetização e Letramento/ Faculdade São Braz.

O objetivo deste trabalho é estimular a vontade de querer fazer diferente, mesmo quando as coisas parecem estar difíceis é possível desenvolver um bom trabalho, fazendo valer a real prática pedagógica, reinventando a metodologia dia após dia para não deixar nada a desejar e sim despertar o orgulho de ser educador.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS DURANTE A INFÂNCIA.

Ao longo dos anos a educação vem se transformando e com ela as práticas pedagógicas em favor de nossas crianças, se em algum tempo a criança era vista sem distinção dos adultos, onde não havia nenhuma preocupação com as mesmas, hoje há leis que as protegem e garantem uma melhor aprendizagem, claro que os educadores precisam estar reinventando constantemente as metodologias.

Foi Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), filósofo e escritor Iluminista, pioneiro do Romantismo, que superou a ideia de que a criança era um adulto em miniatura, ele valorizava a criança, a via como ser único.

“Nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas idéias, emprestamos-lhes as nossas; e seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdades só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros” (ROUSSEAU, 1968, p.179-180).

Para ele a criança se diferenciava do adulto e tinha um papel muito importante na sociedade, devido a isso devemos respeitar suas necessidades, as deixando livres para que desenvolvam em seu ritmo e em seu tempo, valorizando as características específicas de sua idade.

Em um dado momento da história as brincadeiras, como jogos, dinâmicas entre outras atividades eram vistas como ações não-sérias, considerada futilidade, e ainda, vista de maneira negativa e como mera bagunça e desordem.

Após a idade média e com o começo da idade moderna, essa teoria foi tomando novos rumos, servindo a brincadeira como recurso em sala, onde o jogo passou a servir como auxílio nas atividades, “para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e

outros [...] vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo” (KISHIMOTO, 2000, p. 28).

O professor que adota em suas aulas na educação infantil o lúdico, as brincadeiras e os jogos como recurso, facilitam a aprendizagem de forma prazerosa, além de despertar o interesse da criança em ir para a escola, desenvolvendo assim, o raciocínio lógico, social e cognitiva.

“Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento no processo ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente” (SILVA, 2004, p. 26 apud PASQUALI et al., 2011).

Realmente o brincar se usado de maneira adequada ajuda e muito no desenvolvimento de nossas crianças, pois muitas brincadeiras possuem regras onde a mesma estará aprendendo seus limites e respeito aos colegas, mas existem também brincadeiras que exploram a imaginação e através desse faz de conta o professor pode estar identificando suas habilidades, pois este é o momento que ela expressa suas emoções.

“Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de contas conscientes, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

A brincadeira proporciona à criança um contato com todos os seus sentimentos, como a alegria, tristeza, sucesso e realizações de seus próprios desejos, esses é o momento onde todas essas emoções os ajudarão a criar uma personalidade, aprendendo a lidar com angústias e problemas do cotidiano, mas o brincar por outro lado ajuda nas atividades desenvolvidas em sala, como prendendo atenção, despertando a concentração e estimulando a autoestima para que aja a interação, ou seja, o contato uns com os outros.

2.2 O BRINCAR NAS ESCOLAS

Brincar atualmente nas escolas está ausente de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil. Minha aproximação com a realidade do brincar nas escolas levou-me a perceber a inexistência de espaço para o desenvolvimento cultural dos

alunos. Esse resultado, apesar de apontar na direção das ações do professor, não deve atribuir-lhe culpabilidade. Ao contrário, trata-se de evidenciar o tipo de formação profissional do professor que não contempla informações nem vivências a respeito do brincar e do desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, afetiva, cultural, histórica e criativa.

É rara a escola que invista neste aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira, na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo.

Porém com o esforço e dedicação daqueles que estão percebendo a importância de tal ato vem mostrando como o agregar da brincadeira em sala pode modificar e transformar pessoas, devido a isso as escolas estão revendo o valor do brincar. Valorizar neste caso significa cada vez mais levar brinquedo para a sala de aula e também munir os profissionais de conhecimentos para que possam entender e interpretar o brincar, assim como utiliza-lo para que auxilie na construção do aprendizado da criança. Para que isso aconteça, o adulto deve estar muito presente e participante nos momentos lúdicos.

Em qualquer época da vida e crianças e adolescentes e porque não de adultos, as brincadeiras devem estar presentes. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro: o mundo sério do trabalho e do estudo. Independentemente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver.

A capacidade de brincar abre para todos: crianças, jovens e adultos, uma possibilidade de decifrar enigmas que os rodeiam. A brincadeira é o momento sobre si mesmo e sobre o mundo, dentro de um contexto de faz-de-contas. Nas escolas isto é comumente esquecido.

“Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos” (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004, pg. 222-223).

São inúmeros os benefícios que a brincadeiras traz para a criança, e este ato deve ser reforçado nas escolas, equipe gestora dando suporte necessário a nossos professores e esses

estarem atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para a brincadeira, contribuindo com uma aprendizagem significativa.

Projetos deverão ser incorporados àqueles de praxe que acontecem durante o ano letivo, um exemplo que está acontecendo em algumas escolas e que estão dando muito certo é a brinquedoteca, um ambiente cheio de vida, cheio de cores, ocupando o tempo das crianças com atividades dinâmicas, promovendo à oportunidade de aprender brincando, um espaço criativo com diversas atividades, como a promoção de atividades lúdicas através de jogos pedagógicos, brincadeiras populares, brinquedos diversos, leituras de livros de história infantis, a produção dos seus próprios brinquedos, entre outras. De acordo com Nylse Helena Silva Cunha, criadora da primeira Brinquedoteca do Brasil:

“É um espaço onde as crianças... vão para brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de as potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem expressão da criatividade...” (CUNHA, 2001. pg15).

Neste sentido a brinquedoteca assume uma grande responsabilidade, pois é um espaço onde a criança passa a vivenciar situações do seu cotidiano e a criar e desenvolver sua própria personalidade, valores, ética e atitudes diante outras criança.

Claro que uma sala como esta não é apenas um lugar onde deixamos os alunos a vontade, ou seja, apenas para eles passarem o tempo, sem nenhum objetivo, sem nenhuma estratégia de trabalho, este espaço é mais um recurso que o professor tem para auxilia-lo em seu cotidiano com a turma. Assim como em sala, neste o professor estará registrando e observando o desenvolvimento da criança.

É importante ressaltar que tanto o professor quanto o aluno precisara estar consciente que após a utilização do ambiente devera permanecer organizado para que outros possam usar e ao mesmo tempo as crianças já estarão aprendendo a manter o lugar arrumado e com o tempo nem precisarão pedir, eles próprios farão como se fosse uma atividade normal. Em sala devemos considerar também que haja um período em que as crianças e o professor possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram as questões que se colocaram o material que utilizaram os personagens que assumiram.

Enfim a brincadeira é uma atividade voluntaria e consciente, é uma forma de atividade social infantil onde a característica imaginativa e diversa do significado da vida, favorece uma ocasião educativa única para criança. Sendo assim, é através da brincadeira que a criança

representa o discurso externo e o interioriza construindo o seu próprio pensamento, desenvolvendo assim suas potencialidades.

2.3 O PROFESSOR

Sabemos que a brincadeira está ligada diretamente com o desenvolvimento da aprendizagem, o que pretendo buscar com este trabalho é mostrar a nossos professores da importância dessas práticas em todos os momentos da educação básica, e principalmente na educação infantil. Para Freire, as crianças brincam, e com muita intensidade em sua fase pré-escolar e brincam, também, quando não estão em horários de aula. As crianças são especialistas em brincadeiras.

Sabendo disso o professor facilitador da aprendizagem precisa utilizar esse meio para desenvolver as habilidades e capacidades, pois sem dúvida, a melhor forma de trabalhar com os pequenos é através de brincadeiras.

Dessa forma, é imprescindível a utilização de brincadeiras no meio pedagógico. Como coloca Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

Ao ensinar os números, por exemplo: podemos brincar de esconde-esconde, ou de amarelinha, antes de ensinar a escrever conscientiza-las da importância desse ato, com passeios em torno da escola, mostrando os nomes de cada setor, ou seja, a diretoria, cozinha, secretaria, quadra esportiva, etc. Nesse aspecto podemos citar Queiroz, Maciel e Branco (2006):

Cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos [...]. Outras formas de intervenção podem ser propostas [...], mas só como incitações, nunca obrigações, deixando-as tomarem a decisão de se engajarem na atividade (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p.176-177).

Enfim, trabalhar as competências necessárias para essa idade de forma que as crianças sintam motivadas a participar das atividades e, às vezes sem mesmo perceber o que está sendo trabalhado, mas o professor deve saber, e muito bem, o que e para que esteja aplicando cada atividade.

2.4 O BRINCAR LIVRE E O DIRIGIDO

Sabemos que devemos utilizar da brincadeira como um recurso pedagógico em nossas aulas, mas como usa-la de maneira adequada?

A maneira como a criança brinca e desenha reflete de maneira implícita na forma como está lida com a realidade. Ao mesmo tempo em que se diverte, constrói laços de amizade, compartilha o funcionamento de um grupo, aprende a respeitar limites e a ceder para que o outro também se satisfaça. É um processo constante de construção da consciência de si mesmo e do outro (OLIVEIRA, 1992 apud SOUZA, 2009).

O brincar livre apesar de existir regras a serem cumpridas, estimula a capacidade individual da criança, faz com que ela busque o porquê das coisas, é o momento de descobertas, explorar o espaço que ela está inserida. O brincar livre além de desenvolver socialmente por meio da interação, este é o momento em que podemos identificar algumas preferencias da criança, se ela comanda, se é tímida, se gosta de interagir, enfim verificar sua dificuldade e habilidades.

O brincar dirigido é tão importante quanto o livre, pois através dele a criança desenvolve habilidades específicas como: percepção, atenção, concentração, entre outras.

Brincadeiras dirigidas sempre terá uma regra, um ponto de partida, com esse tipo de atividade estaremos proporcionando a criança, que se organize, para cumprir os objetivos com eficácia. Por meio do brincar dirigido as crianças têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade (MOYLES, 2002).

Essas atividades dirigidas requerem muita atenção, comprometimento e dedicação por parte do professor, por ser algo que exige um planejamento rigoroso, onde se analisa os objetivos a serem alcançados com tal atividade e em muitos casos o professor deixa de ser um simples observador para ser participante, interagindo com as crianças atuando como um facilitador da aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Diante da pesquisa bibliográfica sobre “A importância da brincadeira na educação infantil”, trazendo conhecimentos relevantes sobre a importância do brincar especialmente para as crianças pequenas, vemos que a criança aprende enquanto brinca.

Podemos concluir que a brincadeira se olhar todos seus benefícios, sendo utilizada pelo professor de maneira adequada ela além de facilitar a aprendizagem tornara a aula divertida e prazerosa, levantando a autoestima de nossos pequenos, deixando sempre um gostinho de quero mais nas aulas, fazendo com que os mesmo tem vontade de voltar e aprender a aprender com atividades novas, interessantes e dinâmicas, pois através do conquistar, ganhamos a admiração e confiança daqueles que por fim se sentem acolhidos e se tornam mais presentes.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8,069, 13 de julho de 1990.

CUNHA, N. H. S.. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. Ed. São Paulo: Vetor, 2001.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S.. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez.2004.

KISHIMOTO, T. M.. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, p.28, 2000.

MELO, L.; VALLE, E.. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005 >. Acesso em: 10 jun. 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

CAPÍTULO 06: EDUCAÇÃO INCLUSIVA / AUTISMO NA ESCOLA

DOI: 10.36599/itac-edquars.006

16 Ivanice Ellvanger Chalito

17 Maria Helena da Silva

18 Rosana Gomes de Brito

19 Sirlene Peruchi Pereira

RESUMO

O artigo com estudo de cunho de revisão bibliográfica aborda questões sobre Educação Inclusiva, especificamente sobre o autismo, considerando os vários fatores que permeiam o tema, tais como: aluno, professor, escola, família, sociedade. Traz ainda a pertinente consideração de que a algum tempo o aluno com autismo era considerado como pessoa inútil para seus pais e a sociedade, dessa forma eram escondidos ou até eliminados do meio social. Destaca-se a importância da Declaração de Salamanca. No entanto pesquisas demonstram que pais, familiares e profissionais da educação ainda se encontram muito inseguros sobre a capacidade de aprender e a real aprendizagem do aluno com Múltipla Deficiência e autismo que o habilite para a inserção no meio social. Enfim, aspectos como estrutura física escolar, ampliação da equipe pedagógica da escola, acessibilidade, equipe multiprofissional e a formação de professores ainda apresentam –se muito distante da realidade e da necessidade emergente.

Palavras- chave: 1. Educação Inclusiva 2. Autismo 3. Família 4. Escola 5. Sociedade

ABSTRACT

The article with a bibliography review study addresses questions about Inclusive Education, specifically about autism, considering the various factors that permeate the theme, such as: student, teacher, school, family, society. It also brings the relevant consideration that for some time the student with autism was considered a useless person for their parents and society, thus they were hidden or even eliminated from the social environment. The importance of the Salamanca Declaration is highlighted. However, research shows that parents, family members and education professionals are still very insecure about the ability to learn and the real learning of students with Multiple Disabilities and autism that enable them to enter the social environment. Finally, aspects such as school physical structure, expansion of the school's

16 Licenciada em Pedagogia, UNIR/ Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Educação Infantil Práticas na Sala de Aula, Faculdade São Braz e Gestão em Orientação Educacional e Supervisão Escolar/ Faculdade Phenio de Ciências Humanas do Brasil

17 Licenciada em Pedagogia, UNOPAR /Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicomotricidade de Educação Física, FCA /Faculdade de Ciências Administrativas e AEE Educação Especial, FCA / Faculdade de Ciências Administrativas.

18 Licenciada em Pedagogia UNOPAR / Universidade Norte do Paraná. Especialista em Ensino Lúdico/ Faculdade UNINA.

19 Licenciada em Pedagogia UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná. Especialista em Educação Infantil e Práticas na Sala de Aula /São Braz e Neuropsicopedagogia / São Braz.

pedagogical team, accessibility, multi-professional team and teacher training are still very far from reality and the emerging need.

Keywords: 1. Inclusive Education 2. Autism 3. Family 4. School 5. Society

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o segmento, inclusão autismo na escola, em debate no contexto da Educação Inclusiva, suas conquistas, desafios para as famílias, os educandos, educadores e perspectivas para o futuro com base em pesquisas realizadas no campo da educação especial.

Através da leitura do texto exposto o leitor poderá refletir sobre o que tem impedido nossos alunos com deficiências múltiplas serem não somente integrados na escola, mas inclusos na vida escolar para alcançarem saberes significativos para a inclusão social.

A inclusão de crianças com autismo ocorre lentamente no contexto em que se encontra a educação brasileira, tendo em vista que pesquisas apontam que a família, o corpo discente e até mesmo o corpo docente escolar estão inseguros sobre a aprendizagem a inclusão escolar e social dos estudantes que apresentam autismo e outras deficiências.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao falar sobre educação inclusiva, especificamente autismo educandos com deve-se considerar vários fatores que permeiam o tema, tais como: aluno, professor, escola, família, sociedade. Há muito tempo o aluno com autismo era tido como pessoas inúteis para seus pais e a sociedade, dessa forma eram escondidos ou até eliminados do meio social. Após muitos anos de luta, conseguiu-se através da Declaração de Salamanca dar um novo direcionamento a Educação Inclusiva, fazendo com que ouvissem e vissem que essas crianças também tinham direito a vida e não só a vida, mas de vivenciar tudo o que ela nos proporciona.

No passado acreditava-se que a educação de um aluno com deficiência era composta somente por um modelo medico clinico, porém depois de vários estudos os próprios médicos apontaram para a necessidade de escolarização desses alunos. Surgiu então à frase “o deficiente pode aprender” e esse mantra foi discutido em várias dimensões. Desde então nosso país tem passado por uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade ao atendimento a esses alunos. No entanto pesquisas demonstram que pais, familiares e profissionais da educação ainda encontram-se muito inseguros sobre a capacidade de aprender e a real aprendizagem do aluno com Múltipla Deficiência e autismo que o habilite para a

inserção no meio social. Neste contexto destaca-se também a incapacidade da escola pública regular de recebê-la com eficiência e eficácia tendo em vista que o mínimo necessário para o atendimento ainda não se concretizou ou seja a acessibilidade e a equipe multiprofissional que são indispensáveis a essa clientela são inexistentes na escola pública de ensino regular. E a formação de professores ainda apresentam –se muito distante da formação eficaz.

Dentre muitos pontos importante merecem destaque: estrutura física da escola. Como incluir um aluno com uma deficiência mais severa nas nossas escolas que não tem nem o básico para o conforto desse aluno, como por exemplo: rampas de acesso, banheiros adaptados, ônibus adequados, monitor em sala de aula, alimentos específicos, fraldas, uma equipe multidisciplinar como: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, fisioterapeuta e professores preparados, atendimento a família e por fim novas práticas pedagógicas.

Segundo o que é citado no artigo Inclusão Escolar de Criança com deficiência Múltipla: Concepções de Pais e professores, sobre a teoria de Vygotsky, onde afirma que o professor deve ser mediador no processo de aquisição de conhecimento, na formação de conceitos científicos e no desenvolvimento de seus alunos. Acredito que essa citação do pensador não caberia a essa discussão, pois o mesmo não desenvolveu uma teoria baseada no aluno com deficiência Múltipla, ele pensou sobre a educação e não sobre a educação inclusiva.

Dessa forma a educação escolar pressupõe mudanças físicas relacionadas a posturas frente a concepções que co-habitam na escola, sendo que o embate de maior significância é o que se refere a formação dos professores com níveis teóricos, práticos e pessoais que na maioria das vezes, se mostra bastante insólita para edificar práticas que realmente estimulem a autonomia, a criatividade e amplificação das competências do aluno com deficiência múltipla”.

Podemos afirmar então que a raiz do problema da Inclusão mal concebida no nosso país e no mundo é bem mais complexa, de onde vem o real problema, qual é a peça dessa engrenagem que não funciona. Será que estão nos saberes pedagógicos dos professores? Será que é a lei que diz que tem que ser feito, mas o governante não se move para fazer nada, além de procurar um culpado? Ou na família que se omite e se esconde da sociedade cada vez mais vazia e preconceituosa que vem sendo formada?

Segundo as pesquisadoras do artigo, em entrevista com os pais, nota-se que os mesmos sentem a necessidade de esconder seus filhos deficientes eles ao menos sabem qual a deficiência de seu filho, porém sabemos que é muito difícil para uma mãe conceber uma criança deficiente,

porque ela vai passar por um processo de “aborto”. Ela vai abortar o filho perfeito que idealizou e gerar um novo filho, e muitas vezes esse processo é doloroso e demorado para ser superado, algumas nunca superam.

Por esse motivo preferem se esconder e esquecer que aquele indivíduo tem necessidades educacionais especiais e que se fosse estimulado desde o início poderia chegar além do limite de sua capacidade. Talvez essa/esse criança/ aluno nunca será um médico, um juiz dentre outros. Mas, se no seu processo de interação com o meio ele aprender o que é dar um sorriso e ser aceito pela sociedade sem preconceito será uma grande conquista.

Atualmente, o número de alunos (as) com Múltipla Deficiência inseridos no ensino regula tem aumentado gradativamente, pois acredita-se que o movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos participando do projeto de aprendizagem, sem nenhum tipo de discriminação na perspectiva da inclusão escolar e social dos alunos com múltiplas deficiências bem como as demais deficiências.

Porém os alunos com necessidades educacionais especiais ainda não estão frequentando a escola para um ensino sistematizado, mas sim, para interagir com o meio, daí surge a discussão sobre inclusão e interação. O que é incluir? É quando os alunos especiais tem acesso a tudo que já foi citado anteriormente desde a estrutura física da escola até as novas práticas de ensino o resultará na sua inserção social. Já Interagir é quando o aluno vai para escola somente alguns dias da semana para interagir com o ambiente escolar e com os alunos. Com certeza não é essa a ideia de inclusão que há muitos anos vem sendo idealizada.

Enfim, Educação Inclusiva vai muito além de inserir o aluno com múltipla deficiência, deficiência auditiva, deficiência mental, etc. em uma sala de aula no ensino regular. Pra começar tudo isso e necessário mudar toda estrutura física escolar, ampliar a equipe pedagógica da escola, capacitar os professores para essa mudança, preparar os pais para atuar na gestão escolar e no atendimento educacional especializado de seus filhos, pressionar o governo no cumprimento de leis já existentes , elaborar e fazer aprovar novas leis, atualizar a matriz Curricular da escola, cobrar dos governantes projetos de leis que beneficiem esses alunos, enfim, é a mobilização de toda a sociedade para essa conquista, porque todos somos peças fundamentais nessa tão sonhada educação inclusiva. Buscar novos horizontes e o desafio.

3 CONCLUSÃO

Conclui-se que a inclusão de crianças com autismo ocorre lentamente no contexto em que se encontra a educação brasileira, tendo em vista que pesquisas apontam que a família, o corpo discente e até mesmo o corpo docente escolar estão inseguros sobre a aprendizagem a inclusão escolar e social dos estudantes que apresentam autismo.

Ações destinadas a Educação Inclusiva precisam ser planejadas de forma coletiva: governo, sociedade, escola e família, o educar e mais especificamente a Educação Especial não acontecem somente em sala de aula, na relação professor/aluno. Esse deve ser um projeto da comunidade escolar.

Ser acolhedor e afetivo com a criança é importante, mas não assegura condições efetivas de aprendizagem. Por isso mudanças no olhar dos governantes com relação a Educação Especial, adequação da matriz curricular da instituição de ensino é importante para que o corpo docente possa desenvolver um trabalho em parceria com a família da criança com Deficiência Múltipla que contemple a aprendizagem integral. E, nesse contexto o professor e gestores escolares sejam os mediadores necessários e eficazes para propor metodologia e didáticas que favoreçam aprendizagem e aquisição do conhecimento e a participação da família nos projetos da escola e na educação dos filhos (as) com Múltiplas Deficiência.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LACERDA, Cristian Broglie Feitosa de. Artigo: **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre suas experiências.** Cad. Cedes. Campinas, 2006.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; SILVEIRA, Flávia Fortunato. Artigo: **Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltiplas: Concepções de Pais e Professores.** Brasília, 2006.

CAPÍTULO 07: LUDICIDADE NO AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE INTELECTUAL

DOI: 10.36599/itac-edquars.007

20 Gisele vitoriano Lidorio Lisboa

21 Leila Paulus Borges

22 Maria Aparecida Calisto de Carvalho

23 Queila Matheus

RESUMO

Esse artigo teve o objetivo de verificar como a ludicidade pode ajudar no processo de inclusão em alunos com deficiência intelectual. Realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica. Concluiu-se que as atividades lúdicas são benéficas para ajudar no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual, mas é preciso que o professor se planeje para um atendimento que enxergue o aluno em brincadeiras coletivas, mas não deixe de reflexionar sobre a deficiência deste aluno no particular, é preciso respeito e competência para lidar com as limitações de um aluno deficiente.

Palavras-chaves: Ludicidade. Aprendizagem. Deficiência Intelectual

ABSTRACT

This article aimed to verify how playfulness can help in the process of inclusion in students with intellectual disabilities. A bibliographic review research was carried out. It was concluded that recreational activities are beneficial to help in the process of inclusion of students with intellectual disabilities, but the teacher needs to plan for a service that sees the student in collective games, but be sure to reflect on this student's disability. in particular, it takes respect and competence to deal with the limitations of a disabled student.

Keywords: Playfulness. Learning. Intellectual Disability

20 Licenciada em Pedagogia, UNOPAR: Universidade Norte do Paraná. Especialista em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE, UNISERRA: Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

21 Licenciada em Pedagogia. UNOPAR: Universidade Norte do Paraná. Especialista em Psicomotricidade e Educação Física Escolar, FCA- Faculdade de Ciências Administrativas. Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE, UNISSERA: Faculdade de Educação de Tangará da Serra.

22 Licenciada em Pedagogia, ULBRA- Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Educação Infantil e Séries iniciais, FIC: Faculdades Integradas de Cuiabá.

23 Licenciada em Pedagogia; UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso, Especialista em Educação Inclusiva. FAMA- Faculdade da Amazônia. Educação Infantil e Alfabetização. Clarentiano: Centro Universitário Ceuclar.

1 INTRODUÇÃO

Na educação básica de nosso país há algum tempo, alunos com necessidades especiais começaram a ser inseridos em salas de aula regulares. Isso aconteceu devido à promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, os alunos com necessidades especiais passam a ser incluídos na educação comum, onde é de responsabilidade do Estado a garantia à escola e a educação de qualidade para todos, tanto educandos especiais quanto aos demais, além de inserir os educandos especiais em salas de aulas comum onde deveram ser acompanhados por professores especializados e capacitados que consigam realizar a integração desses educandos na vida em sociedade (Art. 59). (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva ao ser disponibilizada na rede pública, contempla alunos com deficiências de vários níveis, como por exemplo, os com deficiência mental, deficiência física, deficiências auditivas e visuais, além de transtornos globais do desenvolvimento e também com ao que são considerados superdotados, sendo assim, a escola deve se adaptar para estar apta a receber alunos com todos os tipos de necessidades especiais possíveis.

Podendo considerar é que a educação especial é muitos mais que educação para portadores de alguma deficiência física ou mental, ela tem em sua finalidade o atendimento a todos os alunos em idade escolar com todas as diferenças possíveis que possam ser de alguma forma um empecilho que limita o aluno em relação a aprendizagem, esse é o grande desafio para todos os agentes inseridos na educação.

A escola deve adaptar-se, tanto o ambiente escolar (infraestrutura) como também em capacitação de profissionais para lidar com os alunos especiais e fazerem com que se sintam iguais aos demais. A estrutura de organização do trabalho é a seguinte: Resumo, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A INCLUSÃO

Durante o longo período da Idade Média, pessoas deficientes eram associadas com os pecadores e foram perseguidos por católicos seus dogmas, que para o resto da população inculcar a crença de que não se mistura com estes chamados "pecadores", porque não eram pessoas de confiança. A situação teve uma mudança significativa na Idade Moderna, “quando

o atendimento das pessoas com deficiência começou, embora fosse mais caráter do que assistência educacional (MAZZOTTA, 2015, p.37).

2.2 A EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Conforme os direitos empregados na Constituição Federal do Brasil rezam o direito de Educação para todos, isto é, o direito a uma Educação de qualidade para todos é amplamente garantido pelo Estado (ROCHA, 2007).

As questões relativas ao ensino, educação, aprendizagem e o aspecto socializador da educação passaram a seu foco da formação de professores que deveriam se preparar para receber o aluno com deficiência nas aulas regulares. Durante o processo de formação, os docentes deveriam ter as suas atenções voltadas para a importância da dialogicidade com os alunos. Dialogar é muito mais do que passar conteúdos, dialogar é entrar na realidade de cada aluno (PACHECO, 2011). A compreensão dos conteúdos propostos dependerá de vários fatores, tais como: as crenças, a formação familiar, o contexto sócio-econômico, as necessidades cognitivas. O professor deve compreender as diferenças da nossa sociedade, incluir os excluídos é uma nobre missão. Os desafios são muitos frente a multiplicidade de necessidades de aprendizagem dos alunos, somente com uma formação docente com qualidade poderemos nos aproximar deste ideal de educação.

De acordo com o livro professores do Brasil de Gatti e Barreto (2009, p.77) “o número de docentes atuantes na educação especial é ainda muito tímido”. Como se observou na citação acima apenas 0,6 % de empregos para professores no Brasil é para atuar na área de Educação Especial estes dados comprovam que os esforços na área de desenvolvimento da Educação Especial ainda são tímidos e tem, portanto, muito para ser pesquisado com finalidade desenvolver profissionais de qualidade.

A baixa atenção curricular traz preocupação para as pesquisadoras, mas o fato é que os currículos precisam ser revistos e existe uma real necessidade de uma atenção maior na formação docente (COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 2007) para que os professores estejam melhor instrumentalizados para atuar na inclusão educacional. Um grande marco na Educação Especial no Brasil é a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE. Para a melhoria da formação docente desde 2007 investimentos tem sido realizado pelo governo federal para o crescimento da matrícula nos cursos de graduação. Projeta-se um crescimento de 63,07% no nível superior de 2007 a 2012. (BRASIL, 2008)

Entre as atribuições da formação de professores para atuarem na Educação Especial está a garantia de um Direito Universal e constitucionalmente previsto que é a igualdade.

Os professores em sua formação precisam estar com suas atenções voltados para a pedagogia libertadora, que é aquela onde o professor, dialoga e se aproxima de seus alunos com o intuito de formá-los e incluí-los dentro de um contexto social repleto de discrepâncias, e ideologias sociais que somente a educação pode romper.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o artigo 5º da resolução prevê a realização da análise do Atendimento Educacional Individualizado seja realizado dentro das escolas, mas elas não excluem a importância de o aluno poder assistir as aulas regulares. Essas aulas possuem recursos multifuncionais, onde professores com competências específicas, executam o plano de AEE com a realização de articulações com professores que lecionam no ensino comum.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O jogo é visto como forma lúdica de ensino no meio da aprendizagem, o professor, nesse processo, necessita identificar que, diante de avanços tecnológicos, exercícios utilizando pincel e quadro não são as únicas formas de ensinar, visto que, temos, hoje em dia, aglomeradas formas de ensino (ROCHA, 2007). O brincar não deve ser visto como algo fútil, somente para preencher o tempo, e sim como um grande instrumento para uma aprendizagem significativa. Acredita-se que a inserção de jogos na educação para crianças deve ser realizada de forma planejada, cabe ao professor usar a criatividade para extrair do brincar todas as possibilidades que esta ação oferece no desenvolvimento das habilidades das crianças (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

A verdade simples é que as crianças nascem com uma vontade de crescer e aprender. Eles desenvolvem continuamente novas habilidades e capacidades. Os professores precisam estar mais preparados para desenvolverem as atividades lúdicas com mais significado para promoção da aprendizagem. Brincar é uma parte essencial e fundamental de todas as crianças em desenvolvimento. O jogo começa na infância da criança e, idealmente, deve continuar ao longo de sua vida. No ato de brincar, as crianças aprendem a conviver, a pensar, a resolver problemas, a amadurecer e, o mais importante, se divertir. Jogar conecta crianças com a sua imaginação, seu ambiente, seus pais, família e o mundo (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Quando as crianças correm, saltam e jogam, elas se envolvem em um jogo físico que oferece uma oportunidade para se exercitar e desenvolver a força muscular. Este tipo de brincadeira ensina habilidades sociais, enquanto elas podem desfrutar de um bom exercício. O brincar exerce um papel importante no desenvolvimento das habilidades perceptivo-motoras que incluem: a consciência do corpo, ou seja, a criança descobre os limites do seu corpo e se arrisca em fazer movimentos, como, por exemplo, dar cambalhotas e a consciência espacial, ou seja, durante o brincar a criança começa a compreender como o seu corpo e os objetos ocupam espaço, e a criança desenvolve a habilidade de se movimentar nesse espaço (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Interessante observar que o brincar ajuda no desenvolvimento perceptivo-motor, auxiliando as crianças a tomar consciência de seu próprio corpo, e da relação de seus corpos com o mundo ao seu redor. O desenvolvimento físico das crianças também inclui benefícios relacionados à saúde, tais como: a resistência aeróbica e muscular, força, flexibilidade, melhora na função dos órgãos vitais (PIMENTEL, 2010).

O jogo ao ar livre ajuda o desenvolvimento de atividades motoras brutas e finas, aumentando a resposta muscular através do reforço e conexões sinápticas. A repetição de uma variedade de movimentos, durante as brincadeiras, desenvolve a força muscular e a flexibilidade. Através do ato de brincar as crianças repetem, se adaptam e aperfeiçoam todos os tipos de movimento em várias combinações, cultivando assim a sua capacidade física, o desenvolvimento e a saúde (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Nos jogos construtivistas, as crianças criam coisas. Jogar construtivamente pode começar nas primeiras idades e se tornar mais complexo à medida que a criança cresce. Este tipo de jogo é iniciado com os bebês colocando as coisas em suas bocas para ver como eles sentem o gosto. Quando estão um pouco mais crescidas, as crianças constroem edifícios com blocos e castelos de areia. O jogo construtivo permite que as crianças explorem objetos e descubram padrões para encontrar o que funciona e o que não funciona. Esses jogos ajudam na criação de ideias, no trabalho com os números e no desenvolvimento de conceitos (PIMENTEL, 2010).

Durante a brincadeira, as crianças experimentam uma ampla gama de emoções. Em um ambiente seguro e de apoio, essas emoções são "jogadas fora". Com o tempo, as crianças são capazes de se familiarizarem com emoções desconhecidas, e elas são capazes de exercer maior

controle sobre sua vida (PIMENTEL, 2010). Por exemplo, quando elas brincam de médico, pai, bebê, ou outros papéis, elas desenvolvem um sentido mais amplo de perspectiva, melhorando a sua compreensão ou apreciação de outras funções e adaptam-se às situações desafiadoras. Essas adaptações são muitas vezes terapêuticas para as crianças, ajudando-as a curar suas feridas emocionais imediatas e para lidar com os fatos onipresentes na vida cotidiana. Expressando sentimentos através de jogos, elas constroem o seu próprio caminho em direção ao desenvolvimento emocional saudável, juntamente com o apoio dos pais e professores (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Livros, jogos e brinquedos mostram que imagens e palavras correspondentes adicionam-se ao vocabulário. O brincar ajuda na compreensão do mundo e permite que as crianças sejam criativas durante o desenvolvimento de sua própria imaginação (PIMENTEL, 2010).

O jogo é a primeira oportunidade para à criança descobrir o mundo em que vive. Ele oferece à criança a capacidade de dominar as competências que irão ajudar a desenvolver a autoconfiança e a capacidade de se recuperar rapidamente de contratempos. Por exemplo, uma criança pode sentir orgulho em empilhar blocos e decepção quando o último bloco faz com que pilha caia. O jogo permite que as crianças expressem seus pontos de vista, experiências e, às vezes, frustrações (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Brincar ajuda a criança a aprender a ser parte de um grupo. Permitindo aprender sobre as habilidades de negociação, resolução de problemas, compartilhar e trabalhar dentro grupos. Crianças praticam as habilidades de tomada de decisão, mover-se em seu próprio ritmo e descobrir seus próprios interesses durante o jogo (PIMENTEL, 2010).

O uso da fantasia no jogo é altamente recomendável, pois às crianças aprendem a experimentar novos papéis e situações, experiência com linguagens e emoções com jogos de fantasia. Elas aprendem a pensar e a criar para além do seu mundo. Elas assumem papéis adultos e aprendem a pensar de maneira abstrata. Por intermédio da fantasia, as crianças são capazes de esticar a sua imaginação e usar novas palavras e números para expressar conceitos, sonhos e história (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

A evolução da criança em seus primeiros anos é fundamental, a ponto de marcar, para melhor ou para pior, seu desenvolvimento. A Educação Infantil deve ser entendida como uma etapa educativa essencial, não apenas assistencial, uma vez que é a base sobre a qual construímos gradualmente o crescimento e aprendizagem. E é sabido o quão importante são as

fundações quando se trata de construir algo. Portanto, a escola deve considerar o propósito de ensinar a pensar e ensinar promovendo o pensamento mental e exigindo o ritmo de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento pessoal, mental e emocional de cada aluno (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Nos últimos anos, um dos aspectos mais significativos e relevantes na concepção da Educação Infantil gira em torno do reconhecimento da criança como sujeito desde o momento do nascimento. Isso significa reconhecer sua própria identidade, além de defender o respeito pelas características individuais e pela realidade concreta. Mas esse respeito também deve ser acompanhado pelo reconhecimento de seu direito de receber atenção adequada às suas necessidades básicas, tanto biológicas quanto cognitivas, emocionais, psicomotoras e sociais. Portanto, a criança deve ter o máximo de oportunidades para adquirir a mais variada gama de experiências ligadas a essas necessidades (PIMENTEL, 2010). O desenvolvimento de cada criança dependerá de seus próprios fatores genéticos e da influência do ambiente em que vivem. Isso significa que, dentro de certos parâmetros, cada criança se desenvolve em seu próprio ritmo, o que, naturalmente, deve ser respeitado (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Assim, verifica-se a necessidade da utilização de metodologias que favoreçam uma abordagem ativa da criança na realidade em que ela vive. A atividade torna-se essencial tanto para o desenvolvimento físico quanto para a construção do conhecimento. Portanto, esse estudo parte da observação que na educação, devem ser promovidas atividades que englobem situações que promovam o corpo em movimento, que permitam que crianças desenvolvam suas habilidades para observar, explorar, manipular e experimentar. Às vezes, os professores ficam surpresos até mesmo incomodados com a tendência dos pequeninos de querer levar tudo, tocar, tentar e mexer. Mas é o jeito que eles possuem de aprender. Só assim eles podem se conhecer e adaptar-se à realidade física e social que os rodeia (PIMENTEL, 2010).

Nesse sentido, o desenvolvimento do corpo alinhado com práticas que promovam o movimento é um pilar fundamental do desenvolvimento da criança e, portanto, deve ter o papel de destaque que merece uma atenção nas práxis na Educação Infantil. Especialmente nesta fase, quando o movimento tem maior incidência em todo o desenvolvimento infantil global. O corpo é o meio que, desde os primeiros momentos da nossa vida, a criança descobre o que a rodeia (PIMENTEL, 2010). Da mesma forma, o corpo é também o primeiro veículo de expressão, ou seja, o movimento é a primeira e mais básica forma de comunicação humana com o meio ambiente. A criança se comunica com os outros por intermédio do movimento; com ele a

criança expressa suas necessidades, desejos, humores; com o corpo, ela se move, manipula, age e interage. Da ação, dos comportamentos exploratórios, poderá desenvolver também suas capacidades intelectuais. O movimento da criança é um meio de acesso a um maior número de experiências que irão gradualmente permitindo-lhe uma certa autonomia em relação ao adulto, com consequências positivas para a construção do seu autoconceito e auto estima (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Não podemos considerar apenas a variável brincar, tem que ir além e aprofundar as bases do corpo e do movimento que podem ser exploradas na educação promovendo o desenvolvimento da criança e da aprendizagem. Há muitas razões que fomentam a promoção do Corpo em Movimento, as realizações dessas atividades precisam ser divulgadas e investigadas já que poderão beneficiar as crianças durante toda a infância e na idade adulta. Estas razões vão muito além do desenvolvimento físico, para o desenvolvimento social, emocional e mental. As crianças são naturalmente ativas e se movem, correm, chutam, jogam assim o movimento deve ser estimulado, sobretudo com estratégias de ensino que alinhem a realização do movimento em concomitância ao desenvolvimento cognitivo. Muitos professores ainda não tratam o corpo em movimento como um recurso para a promoção da aprendizagem, não realizando atividades explorando essa metodologia de ensino (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

2.4. AS ATIVIDADES LÚDICAS E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Uma criança com deficiência intelectual aprende e se desenvolve mais lentamente do que outras crianças. Mas essa deficiência não tem apenas a ver com a criança, mas sua relação com o meio ambiente assume especial relevância. Se criarmos ambientes inclusivos, eles poderão desenvolver muitas de suas habilidades e melhorar todos os seus pontos fortes. Os jogos devem se concentrar em desenvolver sua autonomia, estimular seus sentidos, melhorar a expressão da linguagem oral e escrita. Também para trabalhar no tônus, muscular e habilidades motoras e para incentivar a sua socialização com o meio ambiente. Melhorar sua criatividade e seus pontos fortes através do jogo também é essencial (PILLETI, 2017).

Para um menino e uma menina de Educação Inicial que oscila entre 3 e 6 anos, as atividades lúdicas tornam-se uma atividade cotidiana, seu desenvolvimento evolutivo é marcado, em grande parte, pelo exercício e prática dos mesmos que começam em suas

atividades. Da mesma forma, na medida em que a criança recebe e é constantemente submetida a um aumento extraordinário em incentivos e pressões impostas pela aquisição de informações o treinamento prático e necessário perde espaço. Porém atualmente observa-se uma tendência para uma educação mais prática, útil, realista e científica que permita a verdadeira preparação da criança para a vida (CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

Neste contexto, a razão para a consideração do tema atividades recreativas na sala de aula é uma estratégia que permite estimular decisivamente o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, porque através destas atividades podem fortalecer os valores, incentivar a integração, fortalecendo aprendizagem, promover instruções seguem, o psíquico, o desenvolvimento físico e motor, estimular a criatividade e oferecer igualdade de oportunidades e condições para a participação da criança como parte de um grupo diferente para a família que com leva a educação cívica. Por meio da expressão lúdica, o aluno pode exercer a observação, associação de ideias, expressão oral; facilitando assim a aquisição de conhecimentos fornecidos no planejamento e projetos (PIMENTEL, 2010).

É um fato, a importância de compreender as necessidades e interesses dos alunos e de aprimorar a experiência como fonte de conhecimento. Considerando que a aprendizagem não pode ser separada dos diferentes aspectos da pessoa com deficiência intelectual. A educação deve compreender o desenvolvimento físico, intelectual, emocional, moral e social do indivíduo, o que leva a uma educação integral e deve priorizar os aspectos metodológicos do ensino, destacando os aspectos mais pedagógicos da educação oferecendo um conjunto planejado de experiências diversas, mais do que um conjunto de conhecimentos organizados de forma acadêmica. No Estágio de Educação Primária, três objetivos principais são abordados: socialização, autonomia no meio e aquisição de aprendizagem instrumental básica (expressão oral, leitura, escrita e cálculo), através de adaptações curriculares mais adequadas. Dessa forma, praticar a aquisição combinada de hábitos e estratégias motoras, alcançada através do ensino (capacidade geral que faz parte, em maior ou menor grau, de todos os tipos de atividades motoras cognitivas, afetivas, que diferem de uma pessoa para outra e, portanto, determina o nível geral de desempenho de cada sujeito); este é um melhor uso na obtenção de ferramentas capazes de coletar informações para o desenvolvimento motor da criança com deficiência intelectual, organizando-a, relacionando-a, etc., constituindo habilidades para estudo, pesquisa, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, o processo de ensino-aprendizagem desse corpo discente(CORDAZZO; VIEIRA, 2010).

As necessidades educacionais do aluno deficiente intelectual que surgem mais frequentemente são (PIMENTEL, 2010):

Processo de ensino-aprendizagem: ajustamento emocional, estratégias que ajudam a melhorar o autoconceito e a autoestima, deslocamento com autonomia, capacidade de relacionamento social, integração social, hábitos de autonomia pessoal e independência na escola e em casa, procedimentos de regulação de seu próprio comportamento em situações de brincadeira, rotinas diárias e tarefas escolares, trabalhando em grupo, habilidades básicas de aprendizagem (direcionamento e manutenção de atenção, procedimentos para regular seu próprio comportamento em tarefas escolares para alcançar uma forma de trabalhar estratégias de aprendizagem mais reflexivas e autodirigidas para estruturar informações (entender, lembrar e expressar-se melhor e capacidade de raciocínio).

Ambiente: ambiente de ensino altamente estruturado e direcionado, instruções claras e precisas, trabalho em grupos heterogêneos (com apoio complementar de seus colegas), tarefas de grupo de classe com diferentes graus de dificuldade (tarefas concretas, curtas e motivadoras, com elementos perceptivos, manipulativos e reforço das suas realizações). Bateria de atividades: Quando há tanto conhecimento para aprender, tantas coisas para saber, quando o que importa é um aprendizado que se prepara para uma mudança contínua; é essencial melhorar as habilidades, estratégias e habilidades motoras de nossos alunos com deficiências intelectuais. Portanto, a ativação e o desenvolvimento irão depender de como aumentamos esse potencial repensando os aspectos básicos que devem ser atendidos no projeto de atividades para ensinar os alunos com deficiência intelectual a descobrir, conhecer e identificar seu esquema corporal. Exploração e observação global do corpo (ALARCÃO, 2013)

Atividades: Deslocamento: rastejando, subindo ou escalando, rolando, girando, caindo, deslizando, pulando, balançando, sentado etc. Percepção global do corpo, explorando o próprio corpo através de sensações com materiais: observando em frente a um espelho, sentindo, acariciando, banhando-se, etc. Sensações corporais: sopro, beliscar, soprar, gestos, etc. Materiais: Espadas, cordas, bancos sucos, diferentes tipos de superfícies, bolas gigantes, módulos de psicomotricidade, tapetes, etc. Espelhos, lenços, farinha e areia, roupas, água e espuma, baldes e balões, etc. Consciência Corporal (ALARCÃO, 2013)

Atividades: Localize as partes do corpo: mova diferentes partes do corpo de uma certa maneira (imitação do adulto) enquanto diz o nome do mesmo; tocar com as mãos as partes do

corpo que o adulto está tocando em seu próprio corpo; localize as partes do corpo indicadas pelo adulto antes do espelho; cora as partes do corpo e observe-as em frente ao espelho; faça o mesmo, mas com um parceiro, etc. em seu próprio corpo: atividades diárias (conversando, comendo, pulando...) para que o aluno se identifique com que parte do corpo é feita, etc.

No corpo do outro: movimentar diferentes partes do corpo imitando os gestos do professor, parceiro, etc. Realizar ações com a parte do corpo indicada pelo parceiro; etc. No espaço gráfico: completar partes faltantes em um desenho da figura humana de um determinado modelo; etc. Eixo de simetria: em seu próprio corpo (nomeie as partes duplas); no corpo do outro (aponte e nomeie as partes duplas do parceiro); no espaço gráfico (metade completa dos desenhos ou figuras a partir do seu eixo vertical); etc. Materiais: espelhos, tintas e maquiagem, roupas, desenhos, cores e lápis, etc. Reconhecimento do contorno do corpo (ALARCÃO, 2013)

Atividades: As partes do corpo: explicando o que cada parte do corpo através de perguntas, rimas, poemas, canções; realizar movimentos articulares: pescoço, ombros, cotovelos, pulsos, dedos, cintura, joelhos, tornozelos (girar, dobrar, virar, rodar) e movimento de segmentos do corpo (cabeça, braços, tronco, pernas).

Materiais: desenhos de diagramas corporais indicando o nome das várias partes do corpo, poesia, histórias, canções de partes do corpo. Aplicar conceitos espaciais: corpo (digamos, coisas que estão dentro do corpo e fora dele, o corpo coisas que as coisas próximas e abertas, do corpo que são maiores do que o outro, peças que estão acima e para baixo em sua corpo, etc.), para outros (compare os membros do corpo entre parceiros observando quem tem maior ou menor, colocando as crianças por tamanho de: altura, o tamanho de um membro, etc.), para objetos (dizendo coisas que estão acima dele, não do corpo e sob ele, coloque as coisas em certas partes do seu corpo, coloque as coisas em certas partes do seu corpo; roupas de mergulho, cavalo, obstáculos com pessoas, etc.) Materiais: objetos variados (bolas, anéis, tapetes, tecidos, módulos psicomotores, balões, etc.), Aplicar os conceitos de lateralidade: o corpo (feito com mãos e pés revê-los em impressões fabricação do papel, observar e comparar as mãos uns dos outros e pés-diferenças, semelhanças; Materiais: diferentes tipos de suporte (papel, areia, lama, etc.), pintura a dedo, marcadores, etc. Reconhecimento através de estruturas rítmicas (ALARCÃO, 2013) Atividades: Jogue ritmos diferentes, com seu corpo (olhando, sem olhar, lento, rápido, combinado, etc.) em uma percussão modo estático (golpeando o chão com a parte indicada do corpo) ou em movimento (andando pulando, girando, de modo livre, etc.), através

de um objeto (globo, aro, etc.). Toque ritmos diferentes com instrumentos ... Jogos musicais: como a dança da cadeira, por exemplo.

Dança: expressões rítmicas por partes do corpo ou combinando-as; imitação de movimentos em pares ao ritmo da música; realizando danças folclóricas; etc.

Materiais: instrumentos, fitas de rádio e música, cadeiras, etc.

Equilíbrio (ALARCÃO, 2013) Atividades: Caminhe ao longo das linhas do campo de esportes; dando saltos em um pé determinado em estático e em dinâmico; mova-se com um objeto mantido em diferentes partes do corpo (individual, em pares, em um pequeno grupo), etc. Jogos: transportar objetos individuais, pares do formulário indicado, jogar com a perna, realizar balanços invertidos com suportes; circuito de equilíbrio em bancos suecos e balancim, etc. Materiais: quadra de esportes, vários objetos (bolas, blocos de plástico, pás, anéis, etc.), os bancos suecos, tapetes, vigas de equilíbrio, etc. Desenvolvimento da percepção sensorial.

Atividades: visualizar. Jogue através de atividades individuais ou em pares (abra e feche um, ambos ou alternativamente, siga um objeto, olhe em direções diferentes, etc.). Materiais: lenços, óculos de natação com diferentes faixas de cores, escurecidos, caleidoscópio, etc. Escute: Jogos de percepção auditiva (para cobrir alternativamente, localizar um objeto pelas indicações do acompanhante ao ter os olhos cobertos, para identificar sons ou ruídos, etc.).

Materiais: fones de ouvido, plugues, instrumentos musicais, lenços, objetos diversos, música, etc. Cheiro: Jogos olfativos de percepção (levar ar pelo nariz e soltá-lo pela boca, pelo contrário, som, mexer uma bola de papel com o ar do nariz, identificar cheiros, etc.). Materiais: diversos (flores, colônias, infusões, frutas, especiarias, etc.). Orientação espaço-temporal (ALARCÃO, 2013)

Atividades: Mova-se livremente através do espaço (individual, grupo pequeno) de diferentes maneiras (saltar, correr, caminhar, etc.) organizadas de forma diferente (coluna reta, ziguezague, etc.), fazendo figuras; etc. brinque com os conceitos de juntos/separados; perto/longe; frente/atrás; dentro/fora, em cima/debaixo; direita/esquerda; e a combinação destes (aquele que nomeamos é colocado primeiro e todos os outros estão por trás, o último é nomeado e todos os outros estão na frente etc.) Materiais: bolas, anéis, tijolos de plástico, sacos, etc. Tempo (ALARCÃO, 2013) Atividades: Jogos de velocidade (movimentos rápidos e lentos, segmentos específicos - palmas, giros, saltos, etc.), duração (manter o balão mais no ar do que

o outro sem cair, etc.), situação temporal, sucessão e ordem (execute uma ação que deve continuar a outra onde a deixamos - transferência de material, sequência rítmica, etc.).
Materiais: bola, balões, etc.

3 CONCLUSÃO

Verifica-se que as atividades lúdicas são benéficas para ajudar no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual, mas é preciso que o professor se planeje para um atendimento que enxergue o aluno em brincadeiras coletivas, mas não deixe de reflexionar sobre a deficiência deste aluno no particular, é preciso respeito e competência para lidar com as limitações de um aluno deficiente.

Analisar e interpretar o desenvolvimento em alunos com deficiência intelectual implica sempre na busca por situações cujas soluções não são simples, já que uma atividade proposta nunca é reduzida a uma única área de conhecimento. A base da resposta educacional, em vista do desenvolvido, são as possíveis necessidades que o aluno com deficiência intelectual possa ter. Existe uma vasta gama de possibilidades que temos para dar uma resposta adequada, que vão desde o fornecimento de recursos materiais pessoais, a eliminação de barreiras arquitetônicas, adaptações do currículo regular e a introdução ou remoção de objetos e conteúdo. Todas essas soluções para incluir o aluno com deficiência intelectual somente terão sucesso se o docente tiver formação adequada, para conseguir extrair das atividades lúdicas, o melhor para o desenvolvimento de cada aluno em particular.

Consistente com o que temos dito até agora, as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual não são dadas apenas pelas limitações de sua deficiência, mas são especificadas a partir da avaliação do aluno, especialmente no que diz respeito ao seu nível de competência curricular e seu estilo de aprendizagem e as condições da situação de ensino e aprendizagem em que ele está imerso. Pensar em um aluno específico, dentro de uma aula específica, permite saber até que ponto pode este participar da vida cotidiana dessa classe e o que podemos mudar para possibilitar essa participação, ou seja, quais modificações ou adaptações devem ser realizadas nos diferentes tipos de aula.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. (org). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão.** Portugal: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lex: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política nacional de educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, 2008.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**, Porto Alegre, Armed, 2003.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estud. pesquis. psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007 .

GATTI e BARRETO. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina. – Brasília: UNESCO. 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 201.

MOREIRA, Plínio Cavalcante; DAVID, Maria Manoela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PACHECO, Alicia Therese. Material de oro; **Bloques Multibásicos. En: matemáticas educaciónrevisión**, 4 ed., 2002, p. 51-56.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2017.

PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural**. Psicol. educ., São Paulo , n. 26, p. 109-133, jun. 2008 .

ROCHA, Solange in: **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Vol. 01, (Dez/2007).Rio de Janeiro: INES/2007.

CAPÍTULO 08: SER DIFERENTE É NORMAL

DOI: 10.36599/itac-edquars.008

24Silvana Carnáuba dos Santos

25Thiara da Silva Nunes

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica tem como objetivo demonstrar a importância da inclusão social de crianças com Necessidades Educacionais Especiais em salas de aula regular, dessa forma estarei apresentando um breve relato sobre o processo de Inclusão Social de crianças com Necessidades Educacionais Especiais e comentar sobre as Diretrizes da Educação Especial, bem como expor a eficiência que estas Leis possuem no processo de Inclusão Social. Para a elaboração da pesquisa foram selecionados alguns teóricos como: FREIRE (2003) MANTOAN (2009) GOFFREDO (1998) Decreto nº6.571/08, (LDB nº 9394/96), Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA (2005), Constituição Federal (1988), os quais nos forneceram embasamento sobre o tema proposto. Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados acervos de internet, livros, revistas e outros materiais com credibilidade acadêmica.

Palavras-chave: Inclusão escolar; crianças com necessidades educacionais especiais; família.

ABSTRACT

This bibliographic research aims to demonstrate the importance of social inclusion of children with Special Educational Needs in regular classrooms, in this way I will be presenting a brief report on the process of Social Inclusion of children with Special Educational Needs and commenting on the Education Guidelines Special, as well as exposing the efficiency that these Laws have in the process of Social Inclusion. For the elaboration of the research, some theorists were selected, such as: FREIRE (2003) MANTOAN (2009) GOFFREDO (1998) Decree nº 6.571/08, (LDB nº 9394/96), Statute of Children and Adolescents -ECA (2005), Federal Constitution (1988), which provided us with a basis on the proposed theme. For the development of the research, internet collections, books, magazines and other materials with academic credibility were used.

Keywords: School inclusion; children with special educational needs; family.

1 INTRODUÇÃO

Após pesquisa concluiu-se que, as pessoas com necessidades educacionais especiais eram vistas como doentes, doença infecciosa, dessa forma aqueles que eram “diferentes” tinham que ficar isolados, ou seja, não podiam fazer parte da sociedade, eram considerados pessoas

24 Licenciada em Letras Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Especialista em Educação Especial, Claretiano Centro Universitário – CEUCLAR.

25 Licenciada em Pedagogia, Faculdade Integrada de Diamantino. Especialista em Psicopedagogia, ICE Instituto Cuiabano de Ensino.

inúteis. Somente a partir do século XVIII é que começaram a surgir escolas e instituições para deficientes, e a partir daí buscaram-se teorias a fim de nortear o desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma partindo do pressuposto de que a escola infelizmente muitas vezes mantém uma postura autoritária, é fácil falar em inclusão, o difícil é praticar, fazer algo pelos excluídos. Deparamo-nos diariamente com situações, as quais não sabemos como agir, pelo que pude perceber a escola e os professores não estão preparados para receber os excluídos, fazer a matrícula é fácil, difícil é mantê-los na instituição de ensino por condições físicas e política.

Algumas referências foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, como: Goffredo, Freire e Mantoan. Também lancei mãos de leituras em referências especializadas como: Revista Inclusão v 04, 2008, as Leis LDB 9394/96, ECA 2005, o Decreto nº 6.571 de 2008, Resolução nº 04 de 2009 a Constituição Federal 1988 entre outros.

Buscou-se embasamento em documentos que asseguram a todos uma educação inclusiva, a qual visa à igualdade dentro e fora da escola, à luta por uma sociedade mais justa em que todos possam ter o direito de ir e vir, antes da Constituição Federal as crianças ditas “deficientes” tinham que ser alfabetizadas isoladas, ou seja, fora do ambiente escolar, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, toda a criança tem o direito à educação.

2.DESENVOLVIMENTO:

O teórico a seguir sempre esteve ao lado dos oprimidos, dos fracos e humilhados, sempre defendeu a educação, principalmente uma educação de qualidade, onde todos possam sobreviver em um mundo globalizado, sem distinção de classe social, raça, cor ou deficiência.

Nos dizeres de Freire (2003) “cada indivíduo é um agente da história”. Por isso todo ser humano possui sim capacidade de desenvolver as suas habilidades seja ela qual for. Com base neste pensamento a Declaração Universal dos direitos Humanos (1948) assegura às pessoas com deficiência o direito à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade, pois essas pessoas não podem ficar escondidas como um ser que fere a sociedade, longe do progresso e do lazer.

Nesse sentido, podemos observar que a busca legal pela inclusão, não é um tema de discussões tão recente. Sendo assim, a Convenção da Guatemala (1999), no seu artigo I, a Convenção define que o termo deficiência:

[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Para esta Convenção o termo discriminação conta com as pessoas com deficiência “significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficientes, os quais tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 1999, p. 01, Lafer)

Dessa forma para que a criança possua um desenvolvimento estável depende da aceitação do diferente, em especial a aceitação da própria família, já que, está deveria ter um papel muito importante o de acompanhar a criança na escola, participar da vida escolar dela é aceitar todos os recursos possíveis que a escola possa oferecer, visando qualidade no ensino/aprendizagem.

O estatuto da criança e do Adolescente visa à defesa do menor de idade, uma vez que, nos dias atuais nos deparamos com diversos problemas, inclusive a violência sexual familiar, ou seja, a família aquela que deveria proteger e orientar, hoje tem tido dificuldades em cumprir o seu papel. O Estatuto da Criança e do adolescente (1990) no seu artigo 4º, afirma que:

É dever da família, da comunidade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p.10)

Como é assegurado no ECA, o cuidar, o amparar, o proteger e dar condições de desenvolvimento não é só da família, mas também, “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente”, artigo 54, II atendimento educacional especializado as crianças com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. O aluno com necessidades especiais necessita de acompanhamento de todos os que estão a sua volta, é importante para ela sentir-se amada, protegida, o espaço físico deve ser apropriado, os profissionais da educação capacitados, a família ter acompanhamento de um especialista, a escola precisa trabalhar com temas, os quais, possam orientar quanto o ser diferente, dessa forma fica mais fácil vencer os obstáculos do dia-a-dia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), (pág. 04) diz que é de responsabilidade do município fornecer a comunidade local a educação infantil e o ensino fundamental de forma inclusiva. Dessa forma a instituição escolar deve ter em seu quadro de

profissionais pessoas capacitadas para compreender e possibilitar o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

Buscam-se orientações, as quais possam orientar os profissionais da educação para fazer valer o processo de inclusão, diante disto a política nacional para a integração da pessoa com deficiência prevista no Decreto 3298/99 estabelece os princípios: I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural; II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; III. Respeito às pessoas com deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos. Por isso é que pensamos em um mundo inclusivo, o qual as pessoas consigam ser reconhecidas pelas habilidades desenvolvidas.

Apresentaremos a seguir, um breve histórico sobre a luta em busca de mudanças, no processo de inclusão social do país.

Desde a década de 80 iniciou-se a luta pela redemocratização do país, e a partir daí vários grupos foram à luta por reivindicações por direitos, entre elas o movimento negro, os índios e as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Diante dos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observamos que o país precisa adotar meios com intuito de diminuir as desigualdades existentes entre os cidadãos, especialmente no quesito educação. Conforme (GOFFREDO, 1998. P.29):

Há que buscar soluções para a convivência na diversidade que caracterize e enriquece, do sentido e significado. Há que, efetivamente, favorecer a convivência e a familiaridade com as pessoas com deficiência, derrubando as barreiras físicas, sociais, psicológicas e instrumentais que as impede de circular no espaço comum. (GOFFREDO, 1998. P. 29).

Partindo desse pressuposto, ressaltamos a importância de se instituir uma política que tenha como eixo condutor, ações que assegurem a participação de todos os alunos inclusive os especiais no cotidiano escolar do ensino regular, a apropriação do conhecimento e a orientação pedagógica especializada para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais,

objetivando o respeito à cidadania e a melhor qualidade dos atendimentos prestados. Segundo Dutra, (2009):

O acesso de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação já é uma realidade em nosso país e a sua participação e aprendizagem, confronta com as formas tradicionais de organização dos sistemas de ensino, deslocando o foco da “deficiência” para a eliminação das barreiras que se interpõe nos processos educacionais (DUTRA, 2009, p.30).

Dessa forma as barreiras poderão ser vencidas através da adaptação do currículo, elaborando uma boa proposta de ensino para alunos especiais, baseada na sua realidade, cobrando o acompanhamento dos pais, em conjunto com a professora para que, essas crianças possam se sentir seguras e dessa forma melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

A partir da aprovação da Constituição Federal, o ensino passou a ser regulamentado e desde então se preocupou com a formação do cidadão, ter direito a educação não é simplesmente garanti-la, a luta por educação tem sido grande, conquistou-se o direito de ter escolas públicas, mas muito delas deixam a desejar, em pleno século XXI muitas crianças estão fora da escola por não ter apoio do estado e nem condições de se manter nela.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu artigo 3º prevê a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, onde as desigualdades sociais devem ser reduzidas promovendo o bem a todos sem qualquer tipo de preconceito, antes da constituição ser aprovada os alunos deficientes tinham que ser alfabetizados longe da sala de aula, hoje estes possuem o direito de igualdade, mas enfrentam o preconceito e a falta de preparo dos profissionais da educação, bem como escolas sem estrutura física, sem adaptação do currículo, sem o acompanhamento dos familiares. A escola tem um papel muito importante na vida da criança e do jovem, ao entrar na escola, elas têm a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas têm características próprias, que nenhuma é igual à outra.

Preocupados com o nível de desenvolvimento da educação especial, bem como o acesso de crianças com necessidades especiais as Organizações Unidas, proferiram a Declaração de Salamanca, na Espanha, no intuito de fazer o estado cumprir com princípios norteadores referentes à educação especial. Declaração de Salamanca (1994) estabelece que:

todas as crianças, de todos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e

os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integrada e dar educação para todos. (ESPANHA, 1994, p11)

O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser matriculado preferencialmente em escolas regulares, mas estas devem ter condições de oferecer aos educandos oportunidade de se destacar, dentro do seu ritmo, pois cada criança possui características diferentes e possui um ritmo para desenvolver qualquer atividade. Esta mesma Declaração diz que:

é preciso promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais e que os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais, nas escolas integradoras (ESPANHA, 1994, p12).

O papel da escola é oferecer ao educando o seu desenvolvimento integral, o que não está acontecendo, pois falta apoio dos governantes para oferecer a escola uma estrutura adequada, bem como recursos para a capacitação de profissionais da educação, como: professor interprete, materiais didáticos em libras, braile, sorabã, entre outros. A escola precisa estar aberta a participação dos pais, pois estes desempenham um papel muito importante no desenvolvimento da criança, e a secretaria de educação necessita de maior empenho para oferecer às profissionais oportunidades de qualificação.

Os países das Américas preocupados com a discriminação existente entre as pessoas, em especial as pessoas com necessidades especiais, através do Decreto n° 3. 956/2001 visa diminuir o preconceito existente entre os povos e permitir aos alunos com necessidades especiais acesso e permanência à escola e uma vida mais digna, como veremos a seguir:

Convenção da Guatemala (1999), no seu artigo I, a Convenção define que o termo deficiência “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Para esta Convenção o termo discriminação conta com as pessoas com deficiência “significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficientes, os quais tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”. Nos dias atuais é desumano manter uma criança

presa, longe da civilização ou privar de seus direitos, afinal todos devem adquirir o conhecimento formal e receber instruções úteis para a vida, pois todas as pessoas possuem algum tipo de habilidade, simplesmente precisa de ajuda para colocá-las em prática.

Conforme o Estatuto da criança e do Adolescente todos tem direito a vida, mas a vida em plenitude, onde as crianças possam ser orientadas, acompanhadas e incentivadas a lutar por uma vida mais justa e humana. O Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (2005) no seu artigo 4, afirma que:

É dever da família, da comunidade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente”, artigo 54, II atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2005, p. 13).

Pois se buscamos assegurar que todos possam caminhar livres, possuir autonomia então temos que começar pelo ambiente escolar, de que adianta falarmos em preconceito se não possuímos métodos, os quais possam ajudar a diminuir o preconceito junto a comunidade escolar.

Conforme descreve a LDB, nº 9394/96 o município deve oferecer a todos a educação de qualidade, mas o que presenciamos diariamente são escolas mal estruturadas, profissionais mal preparados, pais tentando fugir de seus compromissos, e quem sofre com tudo isso são as crianças, em especial aquelas que possuem necessidades especiais.

A lei acima citada, infere que é de responsabilidade do município fornecer a comunidade local a educação infantil e o ensino fundamental de forma inclusiva. E a melhor forma de fazer valer o que diz a lei é trabalhar com projetos, os quais possam inserir não só alunos e professores, mas também os pais ou responsáveis, no intuito de melhorar o ensino escolar.

Devido à necessidade de normatizar o processo de inclusão social no país, foram sancionadas as normas para a política nacional para a integração da pessoa com deficiência prevista no Decreto 3298/99 estabelece os princípios:

Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural; II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber

igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos. (BRASIL, 1999, p.01)

Sendo assim, as crianças devem ser reconhecidas ou avaliadas na sua individualidade, através do seu desenvolvimento, pois cada ser possui um ritmo e este deve ser respeitado, se a escola prega que todos devem ser iguais então não pode ter diferença entre classes sociais, raça, cor e etnias.

2 CONCLUSÃO

Conforme estudos e vivencia diária pudemos observar que, falar de inclusão é fácil como foi citado anteriormente, mas o processo de inclusão tão fomentado em salas de aula regular não é tão simples assim, afinal a maioria das escolas não possuem infraestrutura adequada para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, os profissionais da educação não possuem capacitação específica para atendê-los. Os governantes não estão preocupados com a qualidade, mas sim com a quantidade e quem sofre com isso são àqueles que fazem parte do processo educacional. Apesar da inclusão ser pregada diariamente e amparada por leis, percebemos que a ignoram e não oferecem aos educadores condições de trabalho, de oportunizar aos educandos o desenvolvimento de suas habilidades.

É claro que não podemos generalizar, uma vez que muitas escolas e profissionais da educação estão buscando cumprir as leis e a formação continuada no intuito de mudar o quadro atual, hoje as pessoas envolvidas no processo educacional estão mais esclarecidas de seus direitos e deveres. E aquele que é especial com certeza quer ser gente, quer ser agente transformador do meio o qual vive.

3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades especiais.** 2º Ed. Brasília, CORDE, 1997.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. Campinas. São Paulo: Armazém do Ipê. 2006.

ALEGRE, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**,: Artmed, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1998. .

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense, 2005.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília: Imprensa Oficial**, 1988.

CAPUTO, Maria Elisa Ferreira; QUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

DUTRA, Claudia Pereira. **Colóquio de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Revista da Educação Especial, Inclusão. V. 4, nº 01. Janeiro a julho, 2008.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?hl=ptq=> acesso em 27.03.13.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2005.

Ministério da Educação. **Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**. Porto alegre: Artmed, 2007.

SANTOS. Silvana Carnaúba. Inclusão Educacional: **“Ser diferente é ser gente”**. **Projetando Conhecimentos Transformando Ideais em ação**, Vilhena/RO, p. 23-26, jun. 2011.

CAPÍTULO 09: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.36599/itac-edquars.009

²⁶Eranice Domingas de Souza Costa

²⁷Eliane Gisela Rondon Alves de Pinho

²⁸Helena Mota da Silva

²⁹Paula Dolores Marques de Souza

RESUMO :A alfabetização e o letramento são dois processos distintos que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, portanto, para aprender de forma eficaz, o aluno deve desenvolver as competências nessas duas disciplinas mas os professores dispõem de diversos métodos e ferramentas para auxiliar nesse processo. Porém, é necessário que os professores avaliem essas ferramentas e considerem o tempo de cada aluno para atingir os objetivos de aprendizagem esperados, pois todos estão aprendendo mas todos estão fazendo no seu tempo.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, educação infantil

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como proposta não somente apresentar conceitos como também expor as contribuições que os processos de alfabetização e letramento trazem para o ensino – aprendizagem na Educação Infantil bem como de uma forma lúdica familiarizando e preparando as crianças para o Ensino Fundamental. Serão apresentados diversos conceitos de diferentes autores sobre o letramento como também será relatado as consequências de quando não se tem uma boa alfabetização, quando se ignora o letramento formando assim crianças analfabetas ou letradas.

Pretende-se argumentar como é possível que uma pessoa analfabeta vive em um mundo letrado é porque a mesma pessoa para alguns escritores pode ser letrada. Tem o objetivo

²⁶ Licenciada em Pedagogia. FAIARA / Faculdade Integrada de Araguatins. Especializada em Educação Infantil e Alfabetização. FIAVEC- Faculdades Integradas de Várzea Grande

²⁷ Licenciada em Pedagogia. Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia. Especialista em Educação Infantil e as Séries Iniciais. Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia

²⁸ Licenciada em Pedagogia. UFMT Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura.

²⁹ Licenciada em Pedagogia. Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia. Especialista em Educação Infantil e as Séries Iniciais. Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

também de dissertar sobre como tornar uma pessoa letrada, a importância de trazer o letramento para a Educação Infantil, como trabalhar nessa fase quando as crianças estão cheias de curiosidades. Sendo importante que o professor saiba aproveitar essa facilidade que as crianças têm em aprender para trabalhar, mas de maneira que as crianças não deixem de brincar.

De todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizadas. Elas têm mais tempo disponível para dedicar a alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (FERREIRO,1999,p.17) Alguns educadores possuem resistência em iniciar a alfabetização na Educação Infantil pois tem medo que se perca o lúdico, o processo do brincar e com isso prejudique o desenvolvimento da criança.

Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeiras, desenho etc.) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos (apud SCARPA,2006, p.1)

O sujeito alfabetizado é letrado ele se transforma e transforma quem está ao seu lado, aquele que é letrado está sempre fazendo uso da escrita e também da leitura. Com professores nas salas de aula conscientes da importância de alfabetizar letrado coloque em prática metodologia didáticas que trabalhem de forma lúdica interessante o nível de analfabetismo na idade até quinze anos diminua.

As crianças serão facilmente alfabetizadas desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido. (FERREIRO,1999, p.25)

É importante que a criança esteja interessada, algo que desperta sua curiosidade, é como fazer isso? Falar para elas o porque e para que lemos e escrevemos. Apresentar o mundo letrado de maneira divertida e atraente utilizando de meios como celulares, tablets, vídeo games, entre muitos outros.

2 -PERSPECTIVAS TEORICAS DA ALFABETIZACÃO E LETRAMENTO

Infelizmente no Brasil existem muitas pessoas que não sabem ler e nem escrever outras que sabem ler e sabem escrever, mas não conseguem compreender o que leem e também existem aquelas que sabem ler, escrever e entender, porém não conseguem produzir um texto.

Essas pessoas tiveram um processo de alfabetização que não passou pelo processo de letramento. Uma pessoa que consegue ler, es rever .as não faz usonem da leitura nem da escrita é um é amplo de uma pessoa alfabetizada, mas ão é letrada. Enquanto que aquele que não é alfabetizado, porém faz uso daleitura através de alguém que lê algo para ele ou até mesmo escreve uma carta é considerada letrada. Esses dois termos possuem definições diferentes, mas é muito importante que caminhem juntos lado a lado alfabetização e letramento Segundo Soares (2000, p.15)

Torna-se, por isso, aqui alfabetização em seu próprio, específico, processo aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Consideramos alfabetizar aquele que consegue ler e escrever é quando falamos em ler é escrever diz ler é escrever corretamente não aqueles processos mecânicos da língua escrita (...) alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) é de decodificar a língua escrita em oral (ler). (SOARES,2008.p.15-16)

Esse é o processo que o educador realiza no primeiro ano do Ensino Fundamental, onde os alunos conhecem as letras (códigos) aprende ajunta-los e formar palavras e consegue ler essas palavras (decidiram o código).Em seguida começam a produzir frases simples e pequenos textos. Esse é o processo de alfabetização. O letramento cem logo depois ou até mesmo junto. É nesse momento que o professor começa a construir frases e a ler e indaga com as seguintes questões: O que está escrito nessa frase? O que ela quer nos dizer? Você concorda com o que leu? Isso fará com que o aluno reflita sobre o que leu.

Segundo Magda Soares (1999, p.19), podemos afirmar que letramento é o mesmo que alfabetismo: Quanto a mudança na maneira de considerar o significado do acesso. A leitura e a escrita em nosso país da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização.

Pensando na taxa de analfabetismo que atinge a população brasileira este trabalho não busca apontar um culpado para este problema, pois acredita -se que não exista um só responsável, mas sim como diminuir ou até acabar com essa taxa. De acordo com Soares (2008,p.14):

Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectiva do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada um tratando a questão independentemente é ignorando as demais, em segundo lugar são dados que excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (...) ora no contexto cultural do aluno (...) ora no professor (...) ora no método (...) ora no material didático (...) ora finalmente, no próprio meio, o código escrito.

Neste trabalho usaremos como sustento teórico alguns autores que defendem a importância do letramento, entre eles Magda Soares (2008), onde ela conceitua alfabetização como processo de representação de códigos e também é a capacidade de compreensão e expressão. Somos ensinados que a criança tem que ser alfabetizada a partir dos seis anos de idade, em alguns lugares elas são alfabetizadas com essa idade, sendo assim considerado normal e alguns casos é considerado atraso, pois crianças com cinco anos já são.

Dizer que uma criança de sete anos “ainda é analfabeta” tem sentido em certas sociedades que alfabetizar aos quatro ou aos cinco anos, a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual não se espera que uma criança de sete anos já seja alfabetizada (SOARES, 2008 p.17)

Quando votarmos a palavra alfabetização estaremos nos referindo a aquele que consegue ler e escrever, mas ler é escrever corretamente usa-se a definição de alfabetização de Soares.

Emília FERREIRO apresenta os problemas cognitivos que surgem na sala de aula quanto a alfabetização. Deve levar em conta toda dificuldade enfrentada pelo aluno ao iniciar a alfabetização. “(...) concentrar-me-ei na explicação pormenorizada de um só dos muitos problemas cognitivos que podemos identificar no que respeita ao desenvolvimento da leitura e escrita (...) FERREIRO, 1998 p.11)

Ao longo da pesquisa percebe-se que encontrar uma definição pronta e acabada para letramento é muito trabalho só, por ser uma palavra nova no nosso vocabulário Magda Soares diz que letramento é o processo contínuo da alfabetização e a prática de ler e escrever:

Há assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado é viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Ou seja a pessoa que aprende a ler e escrever que se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita que se torna letrada que é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever é analfabeta ou sabendo ler e escrever não faz uso da leitura e da escrita é alfabetizada, mas não é letrado não vive no letrado ou condição de quem sabe ler e escrever é prática a leitura e a escrita (SOARES, 2006 p.36)

Letramento vai além disso não é apenas saber ler e escrever “(...) mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, prática a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita”(SOARES, 2006)

Além disso Tfouni (2006) define letramento como algo contínuo do processo de ensinar a ler e escrever e está além do ser alfabetizado é o mesmo sinônimo de alfabetização. Já Marlene Carvalho define alfabetização como processo inicial de ensinar ou aprender a ler e a escrever. Para definir letramento, ela usa os conceitos de Soares e complementa:

Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo e alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-la com desenvoltura com propriedade para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais (2005, p.6)

Utilizamos neste trabalho os conceitos de letramento e alfabetização na perspectiva de Magda Soares onde o indivíduo que sabe ler e escrever é alfabetizado enquanto que aquele que coloca em prática essa habilidade e faz uso dela é considerado letrado.

2.1 - COMO TRABALHAR O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO

Pra que tenha uma alfabetização de qualidade e conveniente que todos que estejam envolvidos tenham compromisso com a qualidade de ensino, como conhecimento da necessidade de cada aluno e o que os professores tenham o método adequado para alfabetização infantil.

Quando falamos em todos participando, eles sabem que a alfabetização é um processo colaborativo entre professores, escola, alunos e famílias. Nesse processo todos devem se unir e lutar lado a lado para avançar no sucesso. Embora esses métodos não possam resolver todos os problemas do analfabetismo, eles são muito úteis para reduzir o analfabetismo. Os educadores devem estar cientes da importância da alfabetização e alfabetizar de forma correta, de forma a remover os obstáculos que impedem os alunos de se alfabetizar é reduzir nosso índice de analfabetismo. A pedagogia nos diz que a alfabetização deve começar aos 6 anos de idade. Mas as crianças agora estão entrando na escola mais cedo devido os pais precisarem trabalhar.

Não estou dizendo que as crianças devam ir a escola aos três quatro ou cinco anos. Mas se você precisa colocá-la na escola porque seus pais precisam trabalhar porque não mostram a eles de uma forma muito divertida para que as crianças não percam esse processo de brincar.

O dever do professor de jardim da infância é proporcionar um espaço de leitura e escrita. Ao ler uma história para as crianças e depois deixá-la desenhar a história que ouviram, vamos apresentar o mundo da escrita. A criança vai entender a função do alfabeto e irá satisfazer sua curiosidade sobre o mundo do alfabeto, proporcionar espaço para leitura e escrita, para que as crianças possam compreender também o mundo da escrita.

As crianças vivem em um mundo alfabetizado, com os celulares e internet, elas podem colocar seus jogos favoritos em jogos eletrônicos e abrir. A ideia não é ensinar as crianças a ler no jardim da infância e sim apresentá-las à escrita para que quando forem alfabetizadas tudo isso

já seja comum para elas é com isso o processo de ler e escrever se torne mais fácil, pois não ser a alhodesconhecidos para elas.

Na fazer da educação infantil, em primeiro lugar, as crianças não percebe que as palavras são sons, mas quando se usam muito as canções, parlendas e as rimas os educadores devem usar diferentes métodos para lidar com os sons. E se a aprendizagem inicial da linguagem escrita começa antes mesmo de a criança entrar na escrita. No jardim da infância, esse processo continua a respeitar o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança para que os educadores possam ajudar a criança a progredir na aquisição da linguagem.

A criança ao avançar na aquisição da língua escrita ela deve conhecer três desenvolvimento que ocorre simultaneamente no processo de alfabetização é letramento: Desenvolvimento psicogenético a aprendizagem da criança vai além da escola, ela reúne seus saberes culturais, sociais como que aprende na escola de acordo com sua maturidade.

Consciência fonologia a criança primeiro aprende o som das letras, percebe o som de cada letra na palavra e a partir desse conhecimento consegue assimilar o som da palavra com a palavra escrita. Conhecimento das letras depois que a está familiarizada com o mundo escrito a criança começa a assimilar os sons com as letras já é possível formar as primeiras palavrinhas.

É importante criar na criança um gosto pelo estudo e pela leitura e nós enquanto educadores e pais somos os responsáveis para influenciarmos nossos pequenos a se interessar por esse mundo letrado, por esse mundo cheio de histórias e descobrimento, e o melhor jeito de fazemos isso é oferecer a elas um material variado de leitura, despertando o interessante de cada um para com a leitura.

Não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrado por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo (CARVALHO, 2005, p. 67).

Mas o que ensinar na Educação Infantil com o objetivo de prepara-los para o 1º ano do Ensino Fundamental? É importante destacar que o problema não é alfabetizar a criança no Ensino Fundamental, e sim forçá-los a aprender o que de fato eles não estão maduros para aprender.

Para as crianças de três anos que entram na escola, o ideal seria trabalhar literalidade, cores, texturas, o importante que aprendam noções de grandezas, noções de quantidade.

As crianças de quatro anos já são capazes de aprender o nome das vogais e escrever seu próprio nome, mas existem algumas crianças que não conseguem ler as vogais ou escrever seu próprio nome e não devemos cobra-las ou exigí-los que saibam, pois, cada criança tem seu tempo e ritmo para aprender o que é novo.

Para as crianças de cinco anos, podemos trabalhar a leitura e escrita das vogais e apresentá-las o alfabeto. Com o objetivo de aqui apresentar os códigos da escrita e para se eles servem, familiarizar as crianças com essas letras que elas usarão no próximo ano.

2.2-LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PODEM?

Iniciaremos aqui com a fala de Emília Ferreiro:

(...) Deve se ensinar a ler e a escrever na pré- escola ou não? Minha resposta é simples: Não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. Qual a única maneira de permitir a alguém – criança ou adulto – que aprenda algo a respeito de certo objeto do conhecimento ? Permite-lhe que entre em contato, que com esse objeto (1999, p. 38).

Com o objetivo de preparar as crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e seguindo o pensamento de Ferreiro o ideal é apresentar para as crianças as letras, os números, propriedades de grandezas, texturas com objetos que os representam. Podemos citar como exemplo das letras é recitar um verso com as crianças e depois transcrever esse verso para um papel ou um quadro de uma maneira que todas as crianças possam ver esse processo, e depois ler para as crianças o verso.

Ao apresentar o objeto número poderia ser através de anotarem os dias dos meses diariamente com as crianças, ou fazer um gráfico com a idade dos alunos, quantos alunos vieram, quantos faltaram. Apresentar os números de acordo com a realidade da turma.

Alfabetizar na Educação Infantil pode? Para responder essa pergunta definiremos alfabetização como o processo de decodificar a leitura e a escrita, ou seja, ensinar a ler e a escrever. O problema aqui não está em alfabetizar uma criança de quatro e cinco anos e sim em tentar obrigar a criança a aprender algo que talvez ela ainda não tenha os pré-requisitos para esse processo. Aprender a ler e a escrever é um processo que exige maturidade do cérebro, o que uma criança de quatro e cinco anos normalmente não possui.

Obrigar a criança a ler e escrever antes dela está preparada, pode fazer com que ela crie uma resistência ou até mesmo um bloqueio. Ela pode até aprender a ler e escrever, mas, não terá gosto em ler e tão pouco em escrever logo este processo não teve êxito.

O problema não é alfabetizar na Educação Infantil e sim de forçar a criança a fazer algo que ela ainda não consegue ou ainda não está preparada. Por isso digo que é muito importante incentivar as crianças desde muito pequenas a ter gosto pela leitura, assim que o bebê nasce à família já pode ler histórias para ele e repetir este processo até que ele entenda. Desta maneira esta criança já estará familiarizada com o processo de leitura e quando chegar o momento ser alfabetizada as letras e os livros não serão estranhos para ela e terá os pré-requisitos para o processo de alfabetização, pois já lhe foi apresentado o letramento e logo terá sucesso na aprendizagem.

Letrar na Educação Infantil pode? Letrar no conceito de usar “(...)socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura, e de escrita” (SOARES 2016). Ou seja, incentivar os pequenos a lerem, gostar de história, a interrogarem a história que ouvem. Sim, deve! É na Educação Infantil que se enfatiza a curiosidade com o mundo da escrita.

Quando o aluno não possui o alicerce para alfabetização, que é esse processo de preparar a criança para ser alfabetizada de apresentá-la para esse mundo letrado, pode ser que este aluno futuramente tenha dificuldades em aprender a ler e escrever de ser alfabetização, o que muitas vezes mesmo com essa dificuldade eles conseguem ler e escrever e outras vezes precisam do apoio de alguém para ajudá-lo de uma professora de apoio/reforço.

Já a criança que possui esse alicerce, que já teve o contato com a letra ou mesmo que alguém tenha lido uma história para ela ou que lhe foi apresentado um livro e ela o leu do seu jeito, ou seja, uma criança que já é familiarizada com as letras que de uma forma lúdica conheceu as vogais ela terá mais facilidade em aprender a ler e escrever.

3- CONCLUSÃO

A alfabetização deve ser complementada com alfabetização para uma aprendizagem de qualidade. As pessoas que treinam não só sabem ler e escrever conhecimentos básicos, mas também ler, escrever, produzir e explicar, podem escrever seus sentimentos e pensamentos sem dificuldade. A característica dessa tarefa é colocar o aluno na frente do

mundo, o que as vezes é impossível para ele. É fornecer comunicação entre eles é a sociedade. A sala do jardim de infância deve ser um espaço que inspire e incentive as crianças a descobrirem coisas novas.

É nesta fase na escola, que devem ser introduzidas histórias, canções e conhecimento de estudar objetos circundantes. É muito importante respeitar o desenvolvimento e o ritmo das crianças na Educação Infantil. Diga a ela tudo que ela pode aprender, mas nunca peça que ela saiba tudo, espere a compreensão venha na velocidade de cada criança. O papel da escola não deve apenas ensiná-los a ler e escrever, mas também a praticar a leitura e sempre ler e transcrever o que leram e o que aprenderam com a leitura. É difícil para uma pessoa que ama ler se separar dele. Este é o casamento de uma vida, como educadores e pais temos a responsabilidades de inspirar o entusiasmo dos alunos e pela leitura.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998. Com todas as letras. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**. 8 ed. São Paulo: Pontes, 2002.

MARTINE, Edson e SPECHELA, Luana Cristine. **A Importância do Letramento na Alfabetização**. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>> Acesso em 21 de Maio de 2018

MONTEIRO, Deise Rafaela Scheffel. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36525/000818231.pdf> > Acesso em: 21 de Maio de 2018.

Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. <[_Letramento.pdf](#)> Acesso em: 10 de Abril de 2018

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. São Paulo: Autentica, 1999.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY Liliana. **Além da Alfabetização**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8 ed. São Paulo

CAPITULO 10: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

DOI: 10.36599/itac-edquars.010

³⁰Andressa Ferreira Costa

³¹Neide Aparecida Barbosa

³²Maria Alves Batista

³³Claudia Fernandes Ferreria

RESUMO: A construção de um currículo flexível que se adapte à situação real dos alunos não visa apenas tornar esses alunos persistentes na sala de aula, mas, principalmente, melhorar verdadeiramente seu potencial de aprendizagem. Para os gestores desse tipo de processo de ensino, é um desafio desenvolver uma estratégia inclusiva e significativa que abranja todos os métodos de ensino. Este estudo tem como objetivo discutir as práticas inclusivas em ambientes escolares. Pesquisas mostram que, embora a realidade de muitas escolas não tenha melhorado em termos de estrutura e recursos, boa formação e qualificação dos professores, e uso de tecnologia e novas práticas inclusivas, a educação praticamente não muda. A educação no Brasil hoje urge o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão nas escolas para que possam desenvolver todas as múltiplas competências de forma mais eficaz. Obviamente, ainda há muito trabalho a ser feito para estabelecer uma prática docente que incorpore ao contexto educacional alunos com necessidades educacionais especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Pedagógica. Ensino. Professores. Alunos.

ABSTRACT: The construction of a flexible curriculum that adapts to the real situation of the students does not only aim to make these students persistent in the classroom, but mainly to truly improve their learning potential. For managers of this type of teaching process, it is a challenge to develop an inclusive and meaningful strategy that covers all teaching methods. This study aims to discuss inclusive practices in school environments. Research shows that, although the reality of many schools has not improved in terms of structure and resources, good training and qualification of teachers, and the use of technology and new inclusive practices, education practically does not change. Education in Brazil today urges the development of public policies that promote inclusion in schools so that they can develop all multiple skills

³⁰ Licenciada em Química - Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT .Licenciada em Pedagogia - FAVENI. Especialista em Ensino da Química – FAVENI. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial - FAVENI

³¹ Licenciada em Letras -Português/Espanhol –FAVENI. Licenciada em Pedagogia – Centro Universitário Filadélfia – UNIFIL. Licenciada em Educação Especial – FAVENI. Bacharel em Direito. Especialista em AEE- Atendimento Especializado Educacional – FAVENI. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização – FAVENI.

³² Licenciada em História- UNIC . Especialista em Metodologia da História para o Ensino Fundamental e Médio- Faculdade Afirmativo.

³³ Licenciada em Matemática – Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT. Licenciada em Pedagogia - FAVENI. Licenciada em Educação Especial – FAVENI. Especialista em Ensino da Matemática Universidade do Estado de Mato Grosso -UNEMAT. Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) – FAVENI. Especialista em Pedagogia Empresarial, Educação Especial e Inclusiva – FAVENI.

more effectively. Obviously, there is still a lot of work to be done to establish a teaching practice that incorporates students with special educational needs into the educational context.

KEYWORDS: Education. Inclusion. pedagogical. Teaching. teachers. Students.

1. INTRODUÇÃO

A elaboração de um sistema educacional inclusivo se desenvolverá com os avanços, desafios e resistências de nossa sociedade. O nascimento e o desenvolvimento da educação especial são marcados pelo isolamento. No decorrer da história, a educação especial apareceu em diversas situações como alternativa à educação formal. Em nosso país, a Constituição Federal de 1988 garante o direito dos alunos/as com necessidades educacionais especiais à matrícula no ensino regular, estipula que todos têm direito à escola, igualdade de condições de ingresso e oportunidades de estudo na escola, bem como a formação profissional serviços.

Após a promulgação da constituição, muitos outros documentos legais foram redigidos para aprovar o serviço dessa modalidade de ensino, ajustar seu papel e esclarecer seu público-alvo e suas funções. As Diretrizes da Educação Nacional e a Lei Básica promulgadas em 1996 reiteraram a obrigatoriedade desse serviço gratuito. Do ponto de vista da padronização da educação especial, é óbvio que políticas inclusivas estão sendo difundidas em todo o país, em consonância com os acordos e documentos internacionais, que em nosso país se concretizam por lei (ALMEIDA, 2004).

No entanto, a integração de alunos com deficiência no século 21 ainda é um grande desafio para o nosso sistema de ensino. Porém, em 2008, o MEC propôs uma nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que é um importante mecanismo de promoção do processo inclusivo. A política reformulou os serviços de educação profissional e ajustou o tamanho do seu público.

De acordo com essa nova política, os alunos avaliados como o público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, deficiência generalizada de desenvolvimento e alunos com grande habilidade / gênio. (Brasil, 2008). De acordo com os princípios desta política, os serviços assistenciais de educação profissional são concebidos para complementar ou complementar os serviços educacionais incluídos no projeto de educação política da escola e avançar no processo de inclusão escolar.

A motivação para este trabalho vem das atividades de ensino com alunos com deficiência, como colaborador na construção de um espaço democrático, para que todos os

alunos possam atingir o mais alto nível de escolaridade. Para construir uma escola inclusiva no cotidiano escolar e proporcionar educação de qualidade para todos, é necessário encontrar novos saberes ou ampliação do conhecimento que possam ajudar a mudar as práticas pedagógicas.

Portanto, o primeiro passo é acreditar na capacidade dos alunos de aprender e se desenvolver, e perceber que as dificuldades que encontram podem não ser decorrentes da influência interna da disciplina, mas são atribuídas à forma de organização da escola e às práticas pedagógicas que visam para eles. Para tanto, é necessário organizar os serviços existentes na unidade de ensino, introduzir mudanças na forma de perceber, receber, interagir, ensinar e avaliar os alunos, levando em consideração suas diferenças individuais (ALMEIDA, 2004).

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de formação requer um novo posicionamento na construção dos projetos político-pedagógicos da escola, adotando cursos abertos e mudanças organizacionais, propondo novas estratégias de ensino, levando em consideração a velocidade e o método de aprendizagem de cada aluno, e também proporcionando comunidade escolar Envolve-se junto.

2. INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) só recentemente começaram a participar da sociedade, principalmente porque as suposições arraigadas sobre anormalidades e deficiências na história humana foram levadas em consideração. À distância, desde a era clássica até a atualidade, muitas ideias são sobre as pessoas com deficiência e seus papéis sociais. Em decorrência de tais concepções, o processo de encaminhamento de pessoas com necessidades educacionais especiais para o recebimento da educação vem se concretizando aos poucos, assim como a educação da população em geral (ALMEIDA, 2004).

De maneira geral, este trabalho se constitui na necessidade da educação inclusiva, que atualmente é amplamente discutida no meio acadêmico. O livro está dividido em onze capítulos, refletindo sobre a diversidade das escolas e da sociedade, currículos inclusivos e incentivos aos alunos com necessidades educacionais especiais, as etapas das atividades docentes e a importância da família no processo de escolarização e inclusão social.

Quando a disciplina é um currículo escolar inclusivo, a autora destacou no segundo capítulo intitulado “Currículo Inclusivo” que este deve estar conectado com a dinâmica social gerada pelos alunos, a partir do cotidiano dos alunos. Além disso, também enfatiza a importância de se estabelecer o currículo com a participação da equipe escolar, desde os professores aos gestores e familiares, ou seja, uma equipe que torne o currículo efetivo para a vida escolar e social dos alunos (ALMEIDA, 2004).

Além dessas habilidades, o autor acredita que os professores serão capazes de superar de forma eficaz as dificuldades próprias e dos alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário discutir o problema de que as escolas contemporâneas não podem ser imutáveis, porque a inteligência está constantemente se adaptando de forma dinâmica, por meio de estimulação, emoção, cognição e habilidades criativas (BAPTISTA, 2006).

No que diz respeito à etapa de ensino, o autor concentra-se nas três etapas do trabalho docente, sendo a primeira etapa a observação, que é uma das etapas do método científico, em que os elementos observados são classificados e organizados para posterior análise. A segunda etapa é a avaliação, que é objetiva, ou seja, inclui o comportamento dos alunos frente às ferramentas de ensino e aprendizagem. Portanto, essa etapa torna-se um mecanismo para melhorar a tomada de decisão subsequente, pois é voltada para o aprendizado do aluno (BAPTISTA, 2006).

Neste contexto, as escolas enfrentam o desafio de romper com o modelo tradicional de educação, acabando com a homogeneidade e a discriminação, e tornando-se verdadeiramente uma escola aberta a todos. Portanto, as práticas pedagógicas seletivas que visam classificar ou classificar os alunos devem ser abolidas, dando lugar a práticas que reconheçam e valorizem as diferenças e a heterogeneidade, e considerem a diversidade como fator de desenvolvimento (REDIG, 2014).

Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”. Para tanto, é necessário que o pesquisador compreenda que o fenômeno educacional está situado num contexto social, dentro de uma realidade histórica, influenciada por diversos fatores (BAPTISTA, 2006).

Incorporar novas práticas no âmbito pedagógico das instituições de ensino é bastante difícil, pois exige que todo corpo docente, corpo técnico e corpo docente possuam determinados

conhecimentos, o que requer formação especializada para formulação de políticas e adequação curricular de acordo com o plano, e adequação do procedimentos de ensino individualmente e habilidades e habilidades coletivas. Portanto, é necessário refletir sobre as limitações de aprendizagem e a velocidade de cada aluno. No entanto, essa situação está em nítido contraste com o cotidiano da escola. No cotidiano da escola, os educadores costumam impor aos alunos que se conformam ao modelo de educação de massa pré-estabelecido, sem levar em consideração suas necessidades acadêmicas pessoais (BAPTISTA, 2006).

Vale ressaltar a relevância de cada componente do sistema de ensino como facilitador ativo do conhecimento compartilhado, docente e técnico, gestores e colaboradores, atuando junto aos alunos e comunidades onde a escola está inserida, e assumindo posições para eliminar participação no processo educativo O paradigma tradicional e desrespeitoso com o qual todos não podem interagir. Portanto, o compartilhamento do conhecimento no ambiente escolar aumenta a eficácia da prática de ensino e fortalece a apropriação do conhecimento pelos alunos (REDIG, 2014).

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Assinalou-se que, no contexto sociopolítico brasileiro, a existência de políticas públicas por si só não é suficiente para a implementação das ações. Para tornar a escola tolerante e não limitada à prática do integracionismo, é necessário rever as concepções existentes no ambiente escolar de forma a reconhecer as potencialidades dos alunos no sentido de estabelecer alternativas educacionais que favoreçam a educação para todos. , e para garantir a qualidade (MARCONI; LAKATOS, 2007).

O desafio da educação hoje é proporcionar a todos os alunos a oportunidade de ingressar com sucesso nas escolas regulares e oportunidades de aprendizagem permanente, independentemente de suas diferenças, seja de raça, economia, cultura, gênero ou devido a certas deficiências. Portanto, entendemos que, a implantação da educação inclusiva significa a transformação do sistema de ensino, tendo como premissa a revisão de conceitos e práticas para que todas as pessoas possam obter, durar e aprender. , bem como o desenvolvimento cognitivo, cultural e social (MONTEIRO, 2009).

O desenvolvimento de práticas inclusivas pressupõe um método de ensino que possa servir a todas as crianças. Por ser uma categoria heterogênea, abandona as práticas seletivas de ensino que visam classificar e classificar os alunos como aqueles que podem aprender ou não. A transformação é considerada um fator de crescimento e desenvolvimento de todas as pessoas.

A maioria dos alunos que repetem na escola não tem realmente dificuldades de aprendizagem, mas têm dificuldade em aprender da forma como ensinam. ”Portanto, é óbvio que os métodos de planejamento e ensino do conhecimento escolar e a realização da aprendizagem são muito importantes. É importante perceber que as dificuldades “propostas pelos alunos” podem não ser as suas, pois geralmente são resultado da forma como a educação é concebida e implementada (BAPTISTA, 2006).

No entanto, é necessário que a rede de ensino reconheça e implemente no currículo princípios que sustentem práticas pedagógicas benéficas para a aprendizagem de todos, de forma a encontrar estratégias e alternativas que possibilitem a formação de acordo com as condições específicas dos alunos. Em cada caso, face ao exposto, a escola deve apresentar-se como um espaço educativo aberto, diversificado e personalizado, no qual a aprendizagem ativa se dá a partir da participação dos alunos nas atividades pedagógicas e de outros alunos (MONTEIRO, 2009).

As escolas que buscam a tolerância devem valorizar a individualidade e entender que mesmo os alunos com características comuns precisam ser considerados pessoas únicas, têm necessidades de aprendizagem específicas, que decorrem de cada um ter seu estilo, ritmo, talentos e preferências de aprendizagem diferentes. Portanto, é necessário que escolas e professores busquem uma nova postura, novos rumos e novas práticas educacionais (MONTEIRO, 2009).

Portanto, os professores devem ser capazes de determinar a situação específica dos alunos para que possam ser ajustados de acordo com o currículo comum de todos, com foco no potencial dos alunos. Portanto, veremos que todos os alunos são capazes de participar de todos os momentos de aprendizagem, acumular conhecimentos e aprender a respeitar as diferenças. Considerando PCN, adaptação curricular, este documento distingue dois tipos de adaptações: adaptações para obtenção de cursos ou adaptações para acessibilidade e adaptações de curso, também chamadas de adaptações de ensino (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Ajustes no acesso ao curso geralmente se referem à modificação ou disponibilidade de espaço, materiais ou recursos de comunicação. Dentre eles, podemos citar a construção de rampas de acesso, banheiros modificados, pisos táteis, a compra de móveis específicos, a transcrição de texto em Braille, o uso de comunicações alternativas, a presença de intérpretes de LIBRAS e a formação de professores. Os ajustes curriculares, por sua vez, são modificações feitas no planejamento, devendo ser revistos os objetivos propostos, conteúdos, métodos de ensino, conceitos de avaliação e elaboração do tempo de ensino para atender às necessidades de cada aluno.

Adaptações insignificantes ou pequenas são ações realizadas pelos professores no cotidiano escolar para promover a participação e a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, ajustes grandes e de grande envergadura envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira e burocrática, cabendo aos órgãos superiores a execução dessas ações. Com base nisso, PCNs-Adaptações Curriculares explica que a adaptação não pode ser uma ação realizada apenas por professores e alunos (MONTEIRO, 2009).

No processo de formulação de ajustes curriculares, os professores devem tentar entender os alunos, suas personalidades, motivações, conhecimentos prévios, habilidades, etc., para que os ajustes que fazem possam atender às necessidades dos alunos e garantir seu desenvolvimento global.

Diante dessas informações, o professor deve elaborar seu comportamento docente com base em critérios que definam o que os alunos devem aprender, como e quando aprender, qual organização de ensino é mais eficaz para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar os alunos. É preciso enfatizar que a adequação curricular não significa falta de currículo, mas está relacionada à relação entre as necessidades dos alunos e a resposta educacional a ser prestada (CAVALCANTI, 2007).

Na perspectiva da educação para todos, o currículo deve se apresentar como uma ferramenta propícia ao desenvolvimento intelectual e social dos alunos. A maior razão para o isolamento e exclusão da educação vem de cursos rígidos e ricos em conteúdo. Nessa perspectiva, não há dúvida de que a formulação de um currículo inclusivo se tornou o fator mais importante para alcançar a verdadeira inclusão escolar (CAVALCANTI, 2007)

3. CONCLUSÃO

O paradigma inclusivo surgiu no final da década de 1990 e se originou de ideais democráticos e se propõe a influenciar o processo de participação das pessoas com deficiência na educação formal a partir do conhecimento dos direitos de cada pessoa e pela valorização e respeito às diferenças. Ambiente de ensino.

O processo de ensino é um tema muito amplo e fácil de ser investigado de diversos ângulos. Mesmo que não pretendamos chegar a uma conclusão clara, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre o processo inclusivo da pessoa com deficiência intelectual no ensino fundamental I. Embora ressaltemos que esta pesquisa envolve uma realidade específica, ela tem sua própria história e formação social.

Nessa perspectiva, vemos a necessidade de que o sistema de ensino invista e incentive a qualificação desses profissionais, no tocante à educação numa perspectiva inclusiva, através de ações que promovam uma formação contínua. Esta formação deve, também, partir de situações vivenciadas pelos professores, nos diversos níveis de ensino, visando uma coerência maior com as experiências educacionais de cada escola. Para tanto, há necessidade de maior discussão das práticas pedagógicas empreendidas no contexto escolar, o que implica numa reorganização dos fazeres pedagógicos.

Acredita-se que o sistema de ensino precisa investir e estimular a qualificação desses profissionais, promovendo ações de formação continuada, e educar numa perspectiva inclusiva. Essa formação também deve partir da experiência de professores de diferentes níveis de ensino, visando ser mais condizente com a experiência educacional de cada escola. Portanto, é necessário haver mais discussão sobre a prática docente no ambiente escolar, o que significa reorganizar a prática docente.

As escolas precisam adotar novas atitudes para a chegada de coisas novas, incluindo: mudanças em conceitos e atitudes; preparar recursos humanos; orientar os professores no processo; reformar a infraestrutura existente e os recursos materiais; reorganizar as práticas de ensino nas escolas ; construir parcerias com todos em a família e a comunidade escolar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. **Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR** – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. Revista de Educação da Universidade Católica de Campinas, nº 16, São Paulo, p. 33-48, junho de 2004.

BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Mediação Porto Alegre, 2006, p. 95-106.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.571/08. **Atendimento Educacional Especializado**, Brasília, 2008b.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas, SP: Papyrus 2011.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. d'O. de P.. **A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian**. Revista Brasileira de Educação Especial. v 21, n. 1. Marília: ABPEE, 2015. p.75-91.

CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

FERREIRA, I.; CRUZ, M. M. da. **Caminho das letras: alfabetização na era digital**. Rio de Janeiro: Izabel Ferreira, Mara Cruz, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GUNDERSEN, K. (Org.). **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCKASSON, Ruth et al. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. In: American Association on Mental Retardation. Trad. Magda França Lopes. Revisão Técnica Maria Amélia Almeida. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARCONI Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008

MONTEIRO, M. R. C. **Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiências** no III Ciclo. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

REDIG, A. G. **Inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais: customização do trabalho**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. O. E.; COELHO, F. **Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimento**. Revista Lusófona de Educação, n 28, 20

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescente, 25, 27, 33, 34, 37, 77, 81
alfabetização, 10, 12, 14, 28, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 101
aprendizagem, 8, 9, 10, 11, 13, 17, 26, 27, 28, 30, 31, 36,
37, 38, 40, 42, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59,
60, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 77, 79, 84, 85,
89, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99
Aprendizagem, 7, 49, 61
Autismo, 56

C

criança, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 76, 77, 79, 80,
81, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92

D

Dislexia, 27, 28, 30, 31

E

Educação Especial, 16, 38, 39, 56, 60, 61, 63, 64, 74, 75,
83, 93, 94, 101

Educação Infantil, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 26,
27, 48, 56, 61, 66, 67, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93
ensino, 4, 8, 14, 15, 17, 26, 32, 33, 36, 40, 41, 42, 43, 44,
50, 58, 59, 60, 63, 64, 68, 69, 70, 73, 76, 77, 78, 79,
81, 84, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102
escola, 14, 26, 28, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,
46, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 67, 70, 76, 77,
79, 80, 82, 83, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100

G

Gestão Escolar, 39, 93
gestor, 39, 40, 43, 46

I

Inclusão, 58, 60, 75, 76, 83, 93, 101, 102
infância, 15, 35, 64, 68, 88, 89, 92

P

pedagogia, 64, 80, 88, 92
psicologia, 17, 26, 28

