

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DIFERENCIADO NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DA CRIANÇA

Patrícia Cornélio Cantinho de Oliveira
Antonia Lucineide de Almeida
Camila dos Santos Almeida

RESUMO

Este artigo insere-se numa temática importante tendo como finalidade compreender a educação infantil. A ludicidade vem sendo bastante discutida na educação, pois o recurso lúdico na educação infantil tem auxiliado esse processo, dada a sua importância no desenvolvimento da criança. Tem por objetivo geral demonstrar a importância da educação infantil nos dois primeiros anos de vida da criança, visando uma melhor prática no aprendizado da criança. Os objetivos específicos visaram investigar a contextualização e a relevância da Educação Infantil no Brasil, a partir das bases legais presentes; propiciar uma aprendizagem significativa através da aprendizagem e relacionar a formação de professores como mediador no processo do ensino. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica. Enquanto brinca, a criança sente satisfação, desejo e motivação, é o momento quando ela terá a oportunidade de expressar suas fantasias.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança; Ensino; Brincar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende refletir sobre a importância da educação infantil nos dois primeiros anos da criança. Busca-se com essa pesquisa a ampliação do contexto das práticas pedagógicas para crianças de dois anos, contribuindo para a descoberta de novas maneiras de interagir no âmbito escolar de forma prazerosa e com significativa aprendizagem, por meio do brincar.

A pesquisa tem como objetivo geral demonstrar a importância da educação infantil nos dois primeiros anos de vida da criança, visando uma melhor prática no aprendizado da criança. E como objetivo específico a contextualização e a relevância da Educação Infantil no Brasil, a partir das bases legais presentes; propiciar uma aprendizagem significativa através da aprendizagem e relacionar a formação de professores como mediador no processo do ensino.

Apresenta uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leituras de textos, de autores que falam sobre o assunto (livros e artigos científicos).

As brincadeiras e o brincar fazem parte do dia a dia das crianças, desempenhando importante papel no seu processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. As brincadeiras realizadas são fundamentais para a formação de sua identidade e autonomia, estimulando a comunicação da criança por meio de gestos e sinais, aperfeiçoando cada vez mais a sua capacidade de atenção, concentração, memória e imaginação, da imitação e espontaneidade, além do desenvolvimento das regras sociais e morais.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Ao longo da história da educação brasileira, a Educação infantil nem sempre teve um lugar de destaque como modalidade de formação para a criança pequena. Essa ideia começou a se concretizar com o crescimento e transformação da urbanização e com a necessidade de que as crianças tivessem um lugar para ficar, enquanto suas mães estivessem trabalhando.

De acordo com Bittar *et al* (2003), no Brasil a educação das crianças, no que se refere às políticas públicas, por muito tempo esteve relegada dessas políticas, não sendo assegurada pela legislação, ficando à margem do sistema educacional. Os autores afirmam que o início da preocupação com a Educação Infantil se deu em meados dos anos 70, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71.

A referida LDB (BRASIL, 1971), no artigo 19, é mencionado que instituições deverão receber e educar as crianças com idade menor de sete anos. Ressalta ainda que as normas de ensino cuidarão para que as crianças de idade menor de sete anos recebam adequada educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Ainda nos idos da década de 1970, o Ministério da Educação cria a Coordenação de Educação Pré-Escolar, pela qual especificou um papel importante no que se refere às políticas públicas para a Educação Infantil, pois estimulou o debate sobre funções e ações pedagógicas (NUNES *et al*, 2005, p.17). Mesmo com as mudanças e progressos nos anos 70, o atendimento à criança pequena ainda era ausente, desvinculado da responsabilidade com a educação da criança pequena.

Já na década seguinte, em 1981, foi divulgado o Programa de Educação Pré-Escolar, pelo Ministério da Educação, no qual foram estabelecidas “metas, prioridades e planos de ação da política pré-escolar” (BITTAR *et al*, 2003, p.36). Programa esse que coloca em primeiro lugar a ampliação do atendimento da pré-escola às crianças de classe social menos favorecida, com o propósito de expandir-se e na defesa de uma educação pré-escolar com vagos objetivos, em si mesma, desvinculada da escola de 1º grau (NUNES *et al*, 2005, p.17).

Para desenvolver e aumentar o atendimento de baixo custo o Programa de Educação Pré-Escolar foi usado como estratégia no atendimento das crianças menores, e sendo assim um instrumento de reprovação por vários segmentos da sociedade, como sistemas de ensino, universidades, que denunciavam a precariedade das alternativas de baixo custo e reivindicavam a educação das crianças de 0 a 6 anos como direito social e político da infância. (BITTAR *et al*, 2003, p.37).

A insatisfação com o sistema educacional, aliada à luta dos movimentos sociais, que visava uma educação pré-escolar de qualidade, se acentuou na década de 1980 e com a iminência de uma nova Constituição, mobilizações foram desencadeadas em prol do reconhecimento da Educação Infantil a como direito. Além disso, havia a ideia de sensibilização da sociedade em relação à Educação Infantil, como um período importante, específico e peculiar (BITTAR *et al*, 2003).

Os movimentos reivindicavam um tratamento diferenciado às crianças, portanto, a Constituição Brasileira, que estava sendo construída, deveria reservar um espaço a elas no capítulo que trataria da educação (BITTAR *et al*, 2003 p.37).

A partir da década de 1990, sobretudo com a promulgação da LDB e outros documentos, é possível observar mudanças na educação, em específico na Educação Infantil.

A educação infantil é a primeira etapa do ciclo escolar da criança, onde todas as experiências adquiridas e todos os conhecimentos obtidos são de suma importância, pois dá-se início ao seu processo de formação como ser humano.

Com base na Constituição Federal em relação a crianças e adolescentes, ela determina que toda a criança necessitasse de ser tratadas com todos os direitos, passando assim a ser reconhecida cidadã em desenvolvimento, exigindo de direito uma atenção diferenciada. Segundo esse preceito constitucional, lhe é assegurado, o acesso a uma Educação Infantil de qualidade que contribua para seu desenvolvimento efetivo (BRASIL, p.61).

Nesta perspectiva, a legislação traz a concepção da criança pequena como cidadã de plenos direitos, em particular o acesso a uma Educação Infantil de qualidade, sobretudo quando a insere na Educação Básica, dando-lhe a possibilidade de adquirir conhecimentos básicos para dar continuidade aos seus estudos.

A educação infantil é proporcionada com momentos de interação, no qual a criança passa a compreender o mundo em que vive em todos os aspectos, ou seja, interage com todos que o cercam e consigo mesmo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circundam, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam, e por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a questão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Sendo assim, nesta primeira etapa escolar, a educação infantil tem a importante função de desenvolver, respeitando e valorizando as diversidades das crianças e, ainda, compreender que o cuidar faz parte deste processo. Neste sentido, ressalta-se como é imprescindível perceber que na educação infantil, o educar e o cuidar caminham juntos, ou seja, são indissociáveis.

A criança hoje é entendida, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), como alguém que tem um papel ativo na sociedade, tendo a oportunidade de questionar e opinar, ou seja, são conhecimentos construídos pelas vivências. Essa concepção de criança é preconizada por outro documento educacional, mais atual, que é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme:

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação [...] (BRASIL, 2017, p. 32).

Enfatiza-se que, na educação infantil, dá-se início ao processo de desenvolvimento das crianças em todos os aspectos cognitivos, afetivo, social e psicomotor, de maneira integral. Diante deste contexto, na Educação Infantil, faz-se necessário refletir quais metodologias utilizar, como elaborar práticas educativas inovadoras e quais recursos pedagógicos pode auxiliar no desenvolvimento integral das crianças.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os seis direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

representam um avanço nas políticas públicas pensadas para a Educação Infantil. Para aplicá-los no dia a dia é necessário que o professor conheça a fundo cada um deles para garantir às crianças experiências que contemplem os aspectos considerados fundamentais durante esse processo (BRASIL, 2017, p.35).

Diante disso, as brincadeiras e vivências são preconizadas na BNCC, pois:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar (BRASIL, 2017, p.36).

Com isso, constata-se que o brincar na educação infantil abrange todos os requisitos, podendo promover metodologias e práticas pedagógicas inovadoras e, ainda, podendo ser utilizado como recurso facilitador para proporcionar momentos de aprendizado significativo para as crianças.

O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É necessário ressaltar que a ludicidade na educação infantil, proporciona informações importantes a respeito das crianças, suas emoções, sentimentos, desejos, seu desenvolvimento, como elas se interagem com os colegas, e, ainda, sobre a formação moral e linguística. O brincar não é somente um simples ato, pois brincando a criança se comunica e se expressa com o mundo. Para o adulto, o brincar seria um “espelho”, como uma fonte de dados para compreendermos como se dá o desenvolvimento infantil, por isso a sua importância (FRIEDMAN, 2006).

Embora o brincar não seja uma atividade de suma importância na infância, as crianças precisam aprender a brincar, pois:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras (KISHIMOTO, 2010, p.01).

A autora destaca as interações, os materiais (brinquedos) e o uso dos mesmos no processo de aprender a brincar. Dessa forma, ao brincar, a criança aprende a criar e recriar ações, explorando espaços, descobrindo novas experiências, vivenciando diferentes emoções e sentimentos, compartilhando ideias, construindo os conhecimentos de forma considerável.

Um fator importante nas atividades lúdicas é a utilização dos brinquedos, que é o suporte das brincadeiras, pelos quais a criança desenvolve sua imaginação e criatividade, transformando diferentes materiais e objetos, em brinquedos.

Diante disso, Santos; Cruz (2010, p.68) afirma:

Para a criança nada é mais importante do que os brinquedos, pois estes proporcionam um mundo do tamanho de sua imaginação. Para que uma criança se torne um adulto saudável e bem ajustado é necessário que seu corpo esteja constantemente ativo, sua mente alerta e curiosa, seu ambiente dotado de materiais atrativos e sua inter-relação com as outras pessoas se efetive de modo natural e efetivamente bem estruturado (SANTOS; CRUZ, 2010, p. 68).

Aqui é possível observar outra questão destacada por Kishimoto (2010), que é a atuação do professor. É preciso considerar o planejamento pedagógico desse professor, bem com sua mediação, quando se utiliza o brincar no cotidiano escolar. Com isso, ao transformar objetos e materiais em brinquedos, o professor pode promover o desenvolvimento de diversas habilidades das crianças e, ainda, utilizá-los como fontes inesgotáveis de aprendizagem por meio da ludicidade.

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções. “Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica deixa de ser brinquedo para se tornar-se material pedagógico” (KISHIMOTO, 1999, p. 78).

Sendo assim, o brinquedo pode ser considerado como uma ferramenta pedagógica que auxilia o professor no processo de aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento integral das crianças, aperfeiçoando as metodologias e inovando as práticas educativas. Ou, por outro lado, pode ser oferecido às crianças para ações livres, como, por exemplo, o momento de brincar livre.

Ressalta-se que, o ato de brincar ou de utilizar os brinquedos durante uma atividade lúdica, possibilita que as crianças demonstrem melhor seus sentimentos e

emoções, permitindo conhecê-las melhor, observando quais são as suas necessidades para que se desenvolvam e aprendam.

Segundo Macedo *et al* (2005), desenvolvimento e aprendizagem mostram as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é o interior a uma pessoa; e a outra uma exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso o desafio é desdobrar-se para fora, conservando sua identidade e envolvimento. No segundo caso, o interesse é colocar algo, sendo externo, a fazer parte do nosso, individualmente ou coletivamente.

Ambas as situações, a endógena e a exógena, podem ser incentivadas por meio do brincar, pela interação que esta oferece, conforme:

A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou culturas e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar tarefas ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as 'estratégias para o enfrentamento das situações-problemas, os raciocínios (MACEDO, PETTY E PASSOS, 2005, p.10).

Afirma Friedmann (2006), que na brincadeira a criança é livre para sonhar pensar, ordenar o mundo, e com a magia dos objetos que brincam reencontram nosso lugar em mundo tão desconhecido, de nossas relações com as pessoas e coisas, os mistérios de nossa criação, como os adultos se relacionam com elas e outras pessoas. Nas brincadeiras as crianças podem construir simpatias e antipatias a pessoas e a tarefas do dia-a-dia, imitam e repetem o que quer que sejam ou de qualquer jeito. Podem construir do seu modo, na ilusão de um mundo, uma vida que elas querem para si e outras pessoas e coisas que são caras.

No entanto Alécio (2011), fala que o processo de maturação da criança, a motricidade, o brincar, a afetividade e a inteligência estão sempre ligados. As atividades motoras, que estão relacionadas ao ato de brincar, proporcionam o desenvolvimento das funções afetivas e intelectuais, estabelecem o convívio social, estimula a criatividade, aprendem a tomar suas próprias iniciativas destacando-se como indivíduos. O brincar traduz a realidade para o mundo infantil, quando a criança manipula o brinquedo ela é tocada pela sua proposta, realiza descobertas, experiências, compara, cria e analisa.

A vida da criança está entregue a sua imaginação. A realidade é presente vivido e sentido de maneira direta e imediata. Para ela tudo acontece como se estivesse sempre no reino do brinquedo, sem preocupações de resultados e, muito mesmo, de planejamentos (SANTIN, 2007, apud ALÉCIO, 2007, p. 23).

As brincadeiras fazem grande parte do desenvolvimento da criança, quando a mesma representa situações do cotidiano e que no futuro irá vivenciar. Cria situações não reais que tem uma ligação com a realidade, assim conhecendo suas habilidades e capacidades, que muitas vezes ainda não conhece, de uma forma está desenvolvendo o “eu” querer, fazer, vencer, poder e fracassar.

Dentro das contribuições mais importantes da atividade lúdica no desenvolvimento infantil destaca-se:

O brincar ajuda a criança no desenvolvimento social, afetivo, físico e intelectual, através da atividade lúdica às crianças formam conceitos, estabelecem relações lógicas, relacionam ideias, desenvolvem a expressão corporal e oral, reduzindo agressividade, reforçam habilidades sociais, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento (NEGRINE 1994, p.41).

Dessa forma, valorizar as atividades lúdicas, pois é uma atividade natural, necessária e espontânea a todas as crianças. Brincar é um direito da criança, reconhecido em convenções, declarações e em leis em nível mundial.

Segundo a Lei de Diretrizes Básicas – LDB (BRASIL, 1996) (Art. 29), a Educação Infantil objetiva:

I – Proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família:

Vygotsky (2007), *apud* Melo e Ramos (2011), aponta que embora o prazer não pode ser definido como uma característica do brinquedo, ela preenche a necessidade da criança. É natural uma criança muito pequena satisfazer seus desejos de imediato.

Tanto os estudos de Piaget como de Vygotsky, levam a refletir o significado do jogo simbólico e do brinquedo na infância, no ponto de vista do desenvolvimento da criança, da sua personalidade, que envolve um intercâmbio do cognitivo e do afetivo. Através dele, desenvolve o conhecimento lógico-matemático, a linguagem, a representação do mundo, as relações interpessoais (VYGOTSKY, 2007).

De acordo com Vygotsky (1994) a criança opera com significantes e significados, com objetos substitutos quando se brinca. Isto está no cotidiano do

lúdico, por exemplo, quando uma criança utiliza um cabo de vassoura para representar um cavalo, ou uma boneca para representar um bebê, ou a si própria para representar a mamãe.

Destaca-se, dessa forma, um processo educacional que parte do interesse e necessidade da criança, estimulando sempre o desenvolvimento da sua criatividade e atividade, na conquista da sua autonomia.

É importante elaborar um estudo concentrado nas necessidades e potencialidades da criança. Permitindo saber que toda criança tem um grande potencial, estando sempre à espera de um adulto que a incentive nesse caminho de autodescobertas, de auto realizações criativas. Um adulto só poderá ser incentivador, se for portador dos conhecimentos teóricos que subsidiem corretamente as atividades práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa possibilitou observar que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática das atividades lúdicas e o quanto é essencial à valorização dos mesmos na Educação Infantil.

Atendendo diferentes aspectos do desenvolvimento da criança: físico, mental, social e emocional, a ludicidade na educação pode ser considerada um agente facilitador no processo educacional, para que o professor realize uma aula pedagogicamente rica e prazerosa.

A presença de jogos e brincadeiras na educação estimula a memória e a inteligência, desenvolvem procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, oferece as crianças uma oportunidade de interação com o outro, que sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento.

O brincar é uma ferramenta para que os educadores desenvolvam atividades que auxiliem no desenvolvimento cognitivo, motor e social; as crianças quando brincam agem com naturalidade expondo seus desejos e sentimentos, desenvolvendo sua capacidade de raciocínio e pensamento lógico.

Toda fundamentação teórica nos dá suporte para compreender como trabalhar teoria e prática, que no dia a dia das escolas, percebemos que vai muito

além da teoria e que para ofertar uma prática educativa de qualidade, exige um envolvimento maior entre os educadores e gestores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 5.692/71. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, volume 3. 1998.

BITTAR, M.; Silva, J. P. de O. e Motta, M. C. A. In: Russeff, I. e Bittar, M. (orgs.) (2003). *Educação Infantil: política, formação e prática docente*. Campo Grande, Plano.

_____. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.com.br >. Acesso em 20 de novembro de 2021.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**: um estudo das estratégias municipais de atendimento. 2005 Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

SANTOS, Santa Marli Pires; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.(Psicologia e Pedagogia).

O JOGO COMO ESTRATÉGIA NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Sirlene Aparecida do Prado Santos
Carlos Ossamu Cardoso Narita
Camila dos Santos Almeida

Resumo: Diante das limitações das habilidades mentais gerais apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual e sendo estas ligadas ao raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas entre outros. Para que essa proposta se concretize, estabeleceu-se as seguintes questões estabelecidas como pergunta de pesquisa: como o jogo pode ser usado como estratégia no desenvolvimento do raciocínio lógico de alunos com deficiência intelectual e como eles podem contribuir para garantir uma aprendizagem mais significativa? Assim, este estudo tem como objetivos: apresentar a contribuição dos jogos no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático em alunos com deficiência intelectual, compreender as habilidades que podem ser desenvolvidas em matemática através dos jogos, identificar quais jogos podem contribuir para o desenvolvimento desses alunos e verificar quais resultados já foram alcançados utilizando esta estratégia. Os procedimentos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa serão: Referencial bibliográfico em livros, artigos científicos, revistas e internet (SciELO); será feito um estudo e análise qualitativa do material bibliográfico. Espera-se com este artigo apresentar uma proposta com uso de jogos na disciplina de matemática para desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico em alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras chave: deficiência intelectual; raciocínio-lógico; jogo; estratégia de desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem alcançando avanços significativos na Educação Brasileira a partir da garantia, a matrícula de todas as crianças, com ou não deficiência, na rede regular de ensino, precedidos de grandes mudanças na estruturação da educação e suas políticas pedagógicas (MEC/SEESP, 2001). Sob esta ótica as novas concepções sobre a diversidade vêm exigindo novas ações em sala de aula e alunos com D.I. (Deficiência Intelectual) são abrangidos neste contexto.

Para Honora e Frizanco (2019) a deficiência intelectual (D.I.) é caracterizada pelo dano de uma ou mais funções cognitivas no desenvolvimento do cérebro. As deficiências intelectuais podem variar de leve a grave o que difere a intervenção do trabalho com esse aluno.

Diante das limitações das habilidades mentais gerais apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual, sendo estas ligadas ao raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas entre outros. Busca-se neste artigo, discutir como o jogo pode ser usado como estratégia no desenvolvimento do raciocínio lógico de alunos com D.I.

Neste sentido, com o jogo a criança tem a possibilidade de expressar suas vivências e dificuldades interagindo com o objeto. Em alunos com comprometimento cognitivo e motor acentuados a brincadeira pode ser desenvolvida em seu ritmo de desenvolvimento (KISHIMOTO,2000).

O jogo é grande estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize o que deseja. Quando joga, a criança representa quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide superando suas limitações. Pode controlar seus impulsos e aceitar regras. Ao brincar em seu espaço, envolve-se com a fantasia e estabelece um gancho entre o inconsciente e o real (ANTUNES, 1988).

Assim, este estudo tem como objetivos: apresentar a contribuição dos jogos no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático em alunos com deficiência intelectual, compreender as habilidades que podem ser desenvolvidas em matemática através dos jogos, identificar quais jogos podem contribuir para o desenvolvimento desses alunos e verificar quais resultados já foram alcançados utilizando esta estratégia.

Os procedimentos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa serão: referencial bibliográfico em livros, artigos científicos, revistas e internet (SciELO); será feito um estudo e análise qualitativa do material bibliográfico. Busca-se evidenciar com esse estudo alternativas de trabalho em sala de aula para o desenvolvimento de alunos com D.I. a partir de jogos tradicionais e com materiais adaptados.

Espera-se com este artigo apresentar uma proposta com uso de jogos na disciplina de matemática para desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico em alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As pessoas com deficiência ao longo da história foram excluídas e deixadas de lado pela sociedade por não se adequarem aos princípios normais de construção social. Em meio a várias proibições à pessoa com deficiência ocorria o impedimento de frequentar espaços onde se transmitiam conhecimentos. Este quadro começou a mudar devido a movimentos sociais dos direitos humanos que permearam o mundo no período pós-guerra por volta do século XX (SALOMÃO; JESUS; PALACIOS,2010).

No Brasil, a atenção ao atendimento às pessoas com deficiência acontece na época do Império, com o modelo de institucionalização Europeu foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (PNEE,2008).

Com a elaboração da Constituição Federal em 1988, que estabelece no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Contudo, somente em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90, artigo 55), determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino". Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 59, dispõe às redes de ensino o dever de assegurar: o currículo, métodos, recursos e organização para atender as necessidades dos alunos.

Com o decreto 3298 de 1999 é criada a coordenadoria Nacional para integração da pessoa com deficiência e define a Educação Especial como educação complementar.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação há a criminalização a recusa de matrículas a crianças com deficiência.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Assim as pessoas com deficiência antes segregadas a instituições de atendimento especializado passam a ganhar espaço nas instituições da rede regular de ensino. As instituições tiveram que se adequar, porém o processo era a passos lentos com a desculpa de não estar preparados para atender as especificidades desses alunos.

Foram elaboradas novas normas para atender essa clientela como a formação e qualificação de professores em 2002. A lei nº 10.436/02 é reconhecida a Libras como meio legal de comunicação. Portaria 2678 produção e difusão do Braille, 2003 MEC cria programa de educação inclusiva no atendimento educacional especializado (AEE) a fim de atender as necessidades desses alunos e em 2004 o Ministério Público reafirma o direito à escolarização de crianças com ou sem deficiência no ensino regular e em 2008 a Política Nacional de Educação Especial define: todos devem estudar na escola comum. (PNEE,2008).

Sob esta ótica as novas concepções sobre a diversidade vêm exigindo novas ações em sala de aula e alunos com deficiência intelectual (D.I) são abrangidos neste contexto.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual ou cognitiva foi tratada historicamente com outras denominações como retardo mental, excepcional, deficiente, entre outros. Hoje o termo que se usa para deficiência cognitiva é “pessoa com deficiência intelectual”.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro (HONORA e FRIZANCO, 2019).

As causas da D.I em muitos casos são desconhecidas, podendo ser de causas genéticas ou ambientais.

Segundo Tédde (2012) “As causas mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica”.

Classificação da ONU as causas da deficiência intelectual:

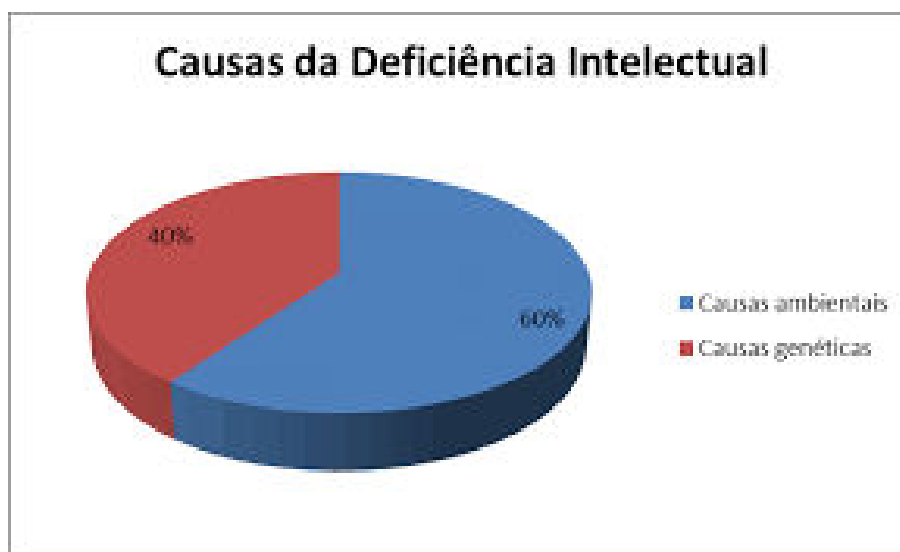


FIG.1: Causas da deficiência intelectual segundo a Organização das Nações Unidas (HONORA e FRIZANCO, 2019)

As causas da deficiência intelectual pode ter várias origens algumas delas

citadas por Honora e Frizanco(2019) como mais frequentes:

Causas intraindividuais

- Origem genética: a deficiência resulta de transmissão hereditária, quando um dos pais tem ou o seu código genético contém um gene causador da deficiência, ou ainda devido a anomalias nos cromossomos(trissomia 21,trissomia 18, síndrome de Klinefelter);
- Origem metabólica: a deficiência resulta de alterações metabólicas associadas a alterações endócrinas ou a incapacidade de produzir determinadas proteínas ou enzimas, quando determinados genes, associados a essa substância, não funcionam (fenilcetonúria,galactosemia);
- Doenças cerebrais graves: a deficiência resulta do aparecimento de tumores na região cerebral ou,ainda, de desordens degenerativas (neurofibromatose, esclerose tuberosa, etc.);
- desordens psíquicas: a deficiência resulta de certos casos de autismo e esquizofrenia.

Causas externas ao indivíduo

- Fatores pré-natais (antes do nascimento): infecções ou intoxicações (por exemplo: rubéola, sífilis, toxoplasmose, drogas, intoxicação por chumbo ou mercúrio radiações), desnutrição materna, precariedade na assistência à gestante, alcoolismo, ingestão de álcool, uso de drogas e cigarros pela gestante, efeitos de medicamentos proibidos para mulheres grávidas, poluição ambiental;
- fatores peri-natais (do nascimento até um mês de vida do bebê):falta de assistência ou traumas no parto, prematuridade ou baixo peso do bebê, hipóxia(oxigenação do cérebro insuficiente), anoxia(falta completa de oxigenação do cérebro), icterícia grave do bebê;
- fatores pós natais (após o primeiro mês de vida do bebê): traumatismo craniano (quedas), desnutrição, desidratação grave, intoxicações (venenos, remédios inseticidas,produtos químicos, como chumbo ou mercúrio), infecções com a larva de Taenia Solium;
- fatores ambientais: ausência de estimulação no ambiente,por exemplo, crianças de orfanatos, empobrecimento nas relações afetivas, entre outras. (HONORA; FRIZANCO, 2019)

Percebe-se com esse estudo que a etiologia que envolve a deficiência intelectual pode ter várias causas que podem ser instruídas, prevenidas e proporcionar uma intervenção antecipada.

2.1 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

A deficiência Intelectual diz respeito ao atraso no desenvolvimento cognitivo que pode ser percebido com a dificuldade no aprendizado e entendimento, dificuldade para realizar atividades simples a sua idade, pouca interação com outras pessoas.

Para Honora e Frizanco (2019) a deficiência intelectual (D.I.) é caracterizada pelo dano de uma ou mais funções cognitivas no desenvolvimento do cérebro. As autoras relatam em seus estudos quatro áreas em que alunos D.I. podem apresentar diferenças entre si :

1. Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tarde.

2. Área cognitiva: alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.

3. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.

4. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantilizá-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico-social.

Considerando o citado, as crianças com D.I. possuem algumas limitações, porém, não se deve considerar somente suas necessidades ou dificuldades, mas olhar para o que podem realizar através de suas experiências prévias, eles necessitam que acreditemos neles.

Para Vygotsky (1987) há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência e para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

3. OS JOGOS COMO ESTRATÉGIA NA TEORIA DA APRENDIZAGEM

Quando se fala em jogo é comum pensar em situações de brincadeira, brinquedo e lúdico.

Para Miranda (2001):

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo... [...]. Percebe-se, pois que o

jogo, brinquedo e a brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados ao passo que o lúdico abarca todos eles.

Neste sentido os jogos proporcionam divertimento e prazer às crianças e o desejo de jogar irá garantir que o ambiente de jogo seja também de aprendizagem.

Segundo Kishimoto (2000),

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção de conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos que não jogos.

Assim pode-se dizer que os jogos oferecem contribuições significativas para o desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva faz-se importante refletir a teoria de Piaget e Vygotsky sobre o jogo.

Para Piaget, cada etapa de desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que ocorre da mesma maneira para todos os indivíduos. Outro conceito da teoria sobre o jogo é a relação deste processo de adaptação que envolve dois processos complementares: a acomodação e a assimilação (PIAGET, 1978)

A assimilação a criança utiliza o conhecimento que já tem para resolver determinados problemas. A acomodação acontece quando a criança depara com o problema e não consegue resolver com o conhecimento já existente e o modifica. No conceito de Piaget, jogando as crianças assimilam novas informações e as acomoda às estruturas mentais.

Vygotsky (1998) estabelece uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem. A principal característica é que o desenvolvimento cognitivo é fruto da interação entre a criança e a pessoa com quem mantém contato regular.

O principal conceito da teoria de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal que define a diferença entre o desenvolvimento atual da criança com o nível que atinge quando resolve problemas com o auxílio de outro, o que leva à conclusão que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam sozinhas (PIMENTA, 2011).

O jogo, o brinquedo e a brincadeira possuem um determinado sentido. São recursos que desenvolvem a coordenação motora, o raciocínio, as relações sociais,

sendo assim, o jogo representa um fator relevante no desenvolvimento do indivíduo e tem valor significativo como estratégia na aprendizagem.

3.1 JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As crianças com deficiência intelectual apresentam dificuldades na aprendizagem e em focar a atenção. Em relação a memória, tendem a esquecer mais depressa que os seus colegas não deficientes. Demonstrem dificuldades na resolução de problemas, em desenvolver situações novas a informação apreendida, o que não a impede em desenvolver situações específicas utilizando um conjunto de regras. (ROSSIT,2004 apud Masciano,2011)

Para Antunes (2003) O jogo é grande estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize o que deseja. Quando joga, a criança representa quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide superando suas limitações. Pode controlar seus impulsos e aceitar regras. Ao brincar em seu espaço, envolve-se com a fantasia e estabelece um gancho entre o inconsciente e o real

Neste sentido, o jogo é um recurso didático para ajudar no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual ou com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000), “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes”.

Manipular diferentes materiais contribui no desenvolvimento das percepções, o que facilita a compreensão dos conceitos estudados.

No caso específico de criança com DI , seu desenvolvimento é determinado principalmente pelas interações sociais , ao passo que a plasticidade e o desenvolvimento cerebral também dependem dos estímulos sociais recebidos, das interações discursivas e das apropriações conceituais disponibilizadas, tendo a escola papel fundamental neste processo, por ser um espaço socialmente organizado para as apropriações de conceitos científicos, por meio de interações sistematizadas(VYGOTSKY, 2008 et al Noronha ,2021).

Em seus estudos, Noronha cita alguns instrumentos mediadores para intervenção pedagógica para o ensino de matemática aos alunos com D.I. classificando em:

Quadro 01: Classificação dos instrumentos mediadores.

Instrumentos mediadores	Definição
Não-estruturados	“[...] material não estruturado é aquele que, ao ser concebido, [...] não foi idealizado para trabalhar um determinado conceito matemático, não apresentando, por isso, uma determinada função, dependendo o seu uso da criatividade do professor” (BOTAS, MOREIRA, 2013, p. 25 9). Exemplo: palitos de picolé, tampas de garrafa, embalagens de produtos, fita métrica, calculadora, globo giratório, entre outros.
Estruturados estruturados	“[...] materiais apresentam ideias matemáticas definidas” (BOTAS, MOREIRA, 2013, p. 259). Exemplo: soroban, jogos matemáticos, tangram, geoplano, material dourado, ábaco, blocos lógicos, disco das frações, softwares e aplicativos específicos, entre outros

Fonte: As autoras (2021), a partir de Botas e Moreira (2013) (apud Noronha, 2021)

Os instrumentos como objetos sociais foram criados no decorrer do desenvolvimento histórico e social da humanidade, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza a seu favor (VYGOTSKY, 2010). Os instrumentos mediadores auxiliam para que sejam desenvolvidos nos alunos habilidades matemáticas, como a abstração, a generalização e o pensamento matemático, além da apropriação conceitual.

Considerando o estudo analisado neste trabalho faz-se necessário a elaboração de estratégias para estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático em estudantes com deficiência intelectual.

Neste sentido afirma Antunes, (1988)

[...] uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. Em síntese, jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente, acompanhem o progresso dos alunos.

Desta forma apresentaremos alguns jogos como ferramentas facilitadoras da aprendizagem das pessoas com deficiência para estimular o raciocínio lógico deste público.

Materiais não estruturados.

Vamos Contar -Uma das várias formas de trabalhar com quantidade e ensinar os números usando associação com cores, palitos, canudos, etc

Fig. 2 e 3 - Jogo vamos contar



Fonte: Arquivo da autora,2021



Fonte: Arquivo da autora,2021

Fig. 4 Tetris - Tetris -interpretação e resolução de problemas



Fonte: Arquivo da autora,2021

Materiais Estruturados.

Fig. 5 Bloco Lógico e Tangram. Estimulação do raciocínio matemático pode ser utilizado para categorização, classificação, agrupamento, ordenação, noções de conjunto e quantidade.



Fonte: Arquivo da autora,2021

Fig. 6 Tangram. Raciocínio lógico, classificação, ordenação e agrupamento.



Fonte: Arquivo da autora,2021

Fig. 7 e 8 Dominó - tabuada e associação numérica e quantidades



Fonte: Arquivo da autora,2021

Figura 9 Xadrez e dama- organizar as ideias, desenvolver a concentração e atenção.



Fonte: Arquivo da autora,2021

Figura 10 Material Dourado - sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais.



Fonte: Arquivo da autora

Sendo diversos os conceitos matemáticos abordados com a utilização de jogos os mesmos podem ser adaptados para a realidade dos estudantes.

Contudo, para FINCK, (2012)

Para utilizar o jogo como ferramenta didática, em todas as suas dimensões, o professor, ao organizar e planejar sua prática pedagógica, deve encaminhar e selecionar aqueles jogos que estiverem de acordo com os objetivos e os conteúdos que serão desenvolvidos. Dessa forma, sendo o jogo um recurso metodológico, alguns aspectos importantes devem ser considerados, tais como: seu grau de complexidade (para as crianças o jogo tem que ser de fácil compreensão e ter regras simples), o caráter desafiador, o interesse do aluno, o número de participantes, o espaço disponível e o material didático.

A utilização de qualquer recurso didático deve ser planejada para garantir a apropriação do aprendizado do aluno fazendo ligação do concreto com os conceitos do conteúdo de matemática. Assim, orienta a BNCC “ que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações”. (BRASIL,2017)

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os estudos apontam avanços na educação brasileira e a obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino de todas as crianças com ou sem deficiência e em consequência o aumento da diversidade em sala de aula.

Neste sentido foram elaboradas a passos lentos Políticas Educacionais para o atendimento especializado a fim de garantir ações necessárias para atender as especificidades de cada um e o aluno deficiente intelectual é abrangido neste contexto.

Conforme estudos o aluno com deficiência intelectual é caracterizado pelo dano de uma ou mais funções cognitivas no desenvolvimento do cérebro, possui limitações nas habilidades mentais ligadas ao raciocínio lógico matemático, resolução de problemas, entre outras características que dificultam o processo de aprendizagem.

Este estudo aponta que o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual é também determinado pelas interações sociais. Assim, o jogo é uma ferramenta significativa para o desenvolvimento da aprendizagem pois, além das relações sociais auxiliam na coordenação motora, raciocínio lógico e resolução de problemas e possibilita o desenvolvimento de habilidades de forma prazerosa respeitando seu ritmo de desenvolvimento.

Os jogos podem ser construídos de materiais não estruturados dependendo da criatividade do professor ou estruturados que já vem prontos.

Neste contexto, com os estudos percebe-se contribuições no desenvolvimento dos alunos com D.I., por facilitar a apropriação de conceitos matemáticos. O professor é mediador deste processo na observação das peculiaridades de cada aluno a fim de colaborar com a aprendizagem de todos.

Para criar atividades para alunos com deficiência intelectual requer planejamento prévio e intencionalidade em relação aos níveis de estímulo, de ajuda e de complexidade da atividade de acordo com o desempenho de cada um.

Com base nas referências apresentamos alguns jogos como proposta para auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Que o docente construa um novo olhar para as especificidades de cada estudante, assumindo o papel de orientador e mediador de alternativas didáticas para auxiliar no desenvolvimento e construção da aprendizagem.

Faz-se necessário que outros estudos sejam realizados nessa área no sentido de levar novas ideias ao trabalho pedagógico do professor em sala visando aumentar o estímulo à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasília - janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1991.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro:1996

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Unicef.org. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 24 .10. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

FINCK, Silvia Christina Madrid (Org.) **Pedagogia do Movimento: universo lúdico e psicomotricidade - O jogo como recurso didático na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental** [livro eletrônico] Curitiba: InterSaberes, 2012

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para uma sociedade inclusiva**. São Paulo-SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.): **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Lei de Líbras - Lei 10436/02 | Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Presidência da República. Jusbrasil. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>. Acesso em: 24.10. 2021.

LOPES, M.G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Simão De. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender**. Campinas, SP: Papiros, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília-DF: MEC; SEESP, 2001

SALOMÃO, Josiane C. S.; JESUS, Carina N.; PALACIOS, Keila C.M ,2010. **Inclusão e Docência: Breve Histórico Da Educação Especial No Tocante A Formação Docente** disponível em <<https://eventos.set.edu.br/enfoque/article/viewFile/5184/1786>>. Acesso em 10.10.2021

_____. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MASCIANO, Cristiane Ferreira Rolim. **A Construção do conhecimento matemático em alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual integrados em turmas de 1º a 5º anos do Ensino Regular**. Disponível em <file:///C:/Users/Amaral/Desktop/TCC/2011_CristianeFerreiraRolimMasciano.pdf>. Acesso em 10.10.2021

MIRANDA, Simão De. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NORONHA, Adriela M.; SILVA, Sani de C.R. ; SHIMAZAKI, Elsa M.. **Vista dos Instrumentos Mediadores da Aprendizagem Conceitual de Matemática para Alunos com Deficiência Intelectual: Uma revisão integrativa**. Unespar.edu.br. Disponível em: <<http://revista.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/892/886>>. Acesso em: 17 .10. 2021.

PIMENTA, Janice Gonçalves,2011. **A Importancia dos Jogos e a Brincadeira na Educação Infantil** <Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c205622.pdf .Acesso em 15.10.2021

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. 2012. Disponível em: . Acesso em: 20.10.2021

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiane Aparecida da Silva Campos
Antonia Lucineire de Almeida
Camila dos Santos Almeida

RESUMO

Este trabalho apresenta discussão sobre o crescente aumento de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autismo na Educação Infantil, considerando a relevância da intervenção educacional para crianças com diagnóstico de TEA. Tem como objetivo discutir o desenvolvimento, a interação e a aprendizagem dos alunos autistas no ambiente escolar, por meio das vivências, brincadeiras e interações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que apresenta algumas reflexões sobre o TEA, sobre o papel e ações educacionais na Educação Infantil. Por fim, considera-se que o autismo ainda é um assunto que exige muito estudo para aprofundamento do seu espectro, necessidade de preparo profissional e atendimento multiprofissional, no sentido de estabelecer parceria entre escola e famílias, para que os alunos possam ser atendidos em suas especificidades, para um processo efetivo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir e reforçar ainda mais esta discussão e assim colaborar para a construção de novas perspectivas.

Palavra-chave: TEA; Educação Infantil; Desenvolvimento; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Busca-se nesta pesquisa, salientar o aumento crescente de matrículas de alunos com TEA na Educação Infantil entre 2 e 3 anos e a importância dessa mediação ocorrer cada vez mais cedo no desenvolvimento da criança com autismo na Educação Infantil. Considera-se que este desenvolvimento passa pela interação e pelo brincar, já que, por meio deste, a criança estabelece relações com outras crianças e adultos, quando provocam/propõem em exercício formas humanas de atuar com os objetos e interagir com as pessoas (VIGOTSKI, 2007).

No âmbito escolar, o professor tem que ter o olhar atento e buscar o desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil, a partir das necessidades de cada criança, pois é o primeiro contato que ela tem e pelo qual precisa se sentir incluída na escola, sendo a fundação para a edificação de forma efetiva do produção e da aprendizagem.

Nesse sentido, esta pesquisa visa discutir o atendimento educacional aos alunos com autismo na Educação Infantil, considerando que por meio das vivências, brincadeiras e interações, as crianças com autismo possam se desempacotar e aprender. Inicia-se com um curto histórico e marcação do autismo. Em seguida, apresenta-se a Educação Infantil e suas premissas. Por fim, pretende-se apresentar o autismo na Educação Infantil e as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Segundo ORRÚ (2012, p. 17) a palavra de origem grega “*autós*” e quer dizer “de si mesmo”, termo aplicado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos.

Os primeiros casos apontados como autismo foram apresentados pelo Dr. Kanner, na década de 1940 e instituídos como quadros de psicose (comportamentos anormais, falta de amor com os pais e convívio com outras pessoas, fuga da realidade e isolamento, comportamentos compulsivos). Na mesma década, Dr. Kanner, em estudo conjunto com Hans Asperger, identificaram outros sintomas similares, bem como características e os amplos espectros apontados pelo autismo tendo como apoio novos avanços (BENINI E CASTANHA, 2016, p.4).

O autismo no momento atual é visto como um distúrbio do desenvolvimento que pode se caracterizar cada vez mais cedo, com diversas implicações “com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social e aprendizado” (MELLO, 2007, p. 16).

Segundo a Classificação Internacional de Doenças – (DSMV, 2014), adotado pela Organização Mundial da Saúde - OMS, o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Asperger se encaixam em um único diagnóstico, como Transtorno do Espectro Autista – TEA. Este documento inclui Transtorno do

Espectros Autista como Transtorno do Neurodesenvolvimento, o qual se manifesta cada vez mais cedo. Dentre as características do Transtornos do Neurodesenvolvimento estão os déficits que causam danos no desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, que podem variar de limitações específicas (BENINI; CASTANHA, 2016, p.05).

Esse déficit na simbolização, afeta a comunicação, pois há necessidade de um uso ativo de símbolos para representação, especialmente quando se trata de situações que envolvem elementos mais abstratos como sentimentos, emoções, entre outros (PASSERINO, 2012, p. 227).

Algumas pessoas com TEA podem apresentar algumas habilidades incomuns como forte destreza visual, facilidade de entender e reter alguns conceitos, regras, e sequências; excelente memória para detalhes ou fatos mecânicos; memória de longo prazo; capacidade em informática, habilidades tecnológicas ou interesse musical; intensa concentração ou focalização especialmente em áreas de atividade preferidas; habilidades artísticas, matemáticas e a honestidade que permitem superar alguns déficit por exemplo (BENINI; CASTANHA, 2016, p.05).

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância foi um período simplesmente ignorado em vários momentos, ao longo da história da educação. Segundo Áries (1978) esse olhar diferenciado sobre as crianças ganhou força, somente no fim da Idade Média, período no qual as crianças eram vistas como “adultas em miniaturas”, além de serem divertidas e servirem de atração para adultos na época. É a partir do século XVII com o aumento de críticas, por meios dos teóricos e grupos da sociedade, que as concepções e ações em relação à infância começaram a seguir outro rumo.

No Brasil, não foi muito diferente, pois havia uma ideia de valorização do Ensino Fundamental. Para a Educação Infantil, utilizava-se o termo “pré-escola” para entendimento da educação para as crianças menores ou creche, que durante muito tempo era pensada de forma assistencialista, somente. de que é Educação Infantil e não era vista como educação formal, pois entendia-se que o início era o ensino fundamental

A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em (1996), a educação brasileira deu um salto na visão e organização, sobretudo para a primeira infância. A Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nos Artigos 29 e 30 da LDB (2010), a Educação Infantil foi considerada a primeira etapa da Educação Básica, com a intenção de promover o desenvolvimento infantil, de forma integral, para crianças de até seis anos de idade. Preconizou-se ainda que as creches atenderiam crianças de até três anos e as pré-escolas de quatro a seis anos (BRASIL, 2010).

Pode-se perceber o quão é importante a educação infantil, pois é ela a responsável por parte da formação da criança e assim inicia o convívio fora do seio familiar e a criança vai lidar com as diferenças, o desenvolvimento da personalidade a autonomia os laços de amizade e novas descobertas que só ocorrem por meio da escola.

A educação infantil é, portanto, para as crianças, um local de descobertas e de experiências, possibilitando a diversidade por meio do criar, inventar, descobrir movimentos, reelaborar conceitos e ideias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5/2009), definem criança como sujeito de direitos que nas relações práticas cotidianas que constrói sua identidade pessoal e coletiva no brincar, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Sendo assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil como o conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se devem ser traduzidas em propostas com intencionalidade. Este fato exige reflexão sobre o planejamento e a mediação, de forma a garantir a pluralidade de situações que promovam seu desenvolvimento.

O teórico Lev Vygotsky trouxe grandes descobertas sobre a criança, conforme o processo de desenvolvimento, que passa por dois níveis: o interpessoal, que parte das relações e interações entre o sujeito e o meio e o intrapessoal que parte para as interações e, pela qual, o sujeito constrói ou (re)significa suas concepções tornando parte do seu mundo (VYGOTSKY, 1982).

Por isso, a escola inserida no contexto social influencia a interação, pois é um lugar no qual acontece intervenção pedagógica e desencadeia processos de aprendizagem do sujeito que está em interação, sendo que esta função proporciona estímulos às crianças durante a educação infantil (BASEI, 2008, p. 01) .

Contudo, podemos destacar o quão importante é a educação infantil e como ganhamos ao reconhecer ela, pois é a fase essencial para as crianças, temos muitas reflexões e discussões para dar início as novas descobertas neste campo.

4. AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Define-se autismo como um distúrbio do desenvolvimento com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação” (MELLO, 2001, p.16).

A educação passou a ser considerada como um direito, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Tal ideia foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2010), que ainda ressalta, nos artigos 29 e 30, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em creches e em pré-escolas, inclusive como direito para alunos com diagnóstico de autismo ou outras deficiências.

A Educação Infantil, como direito, deve atender também às crianças com autismo e/ou outros transtornos, já que para que a escola seja considerada inclusiva é necessário que acolha e receba o aluno independentemente de suas condições de qualquer ordem, tendo como objetivo básico desenvolver uma pedagogia que seja capaz de educar e incluir todos aqueles que apresentam dificuldades, sejam elas educacionais, temporárias ou permanentes (MANTOAN, 2008).

De acordo com a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) para casos de diagnóstico comprovado, o aluno terá direito a acompanhamento especializado, não sendo submetido a tratamentos considerados desumanos ou degradantes e não estando privado nem de sua liberdade e convívio familiar. No entanto:

[...] a criança com o diagnóstico confirmado de autismo ou outros transtornos do desenvolvimento, matricular-se na escola não é uma tarefa fácil, devido às especificidades que apresenta (dificuldades na

comunicação, na interação social e problemas no desenvolvimento de forma geral). Para a escola também não é, além de buscar as regulações necessárias ao cumprimento do direito da criança diante das necessidades jurídicas e das necessidades em termos de formação profissional, há a questão de convivência com os colegas que precisa ser trabalhada de forma esclarecedora, para que episódios de exclusão possam ser evitados (RIBEIRO, 2018, p. 17).

À escola cabe fazer adequações para que as crianças com deficiências sejam, de fato acolhidas e incluídas, no contexto escolar, de desenvolvimento e de aprendizagem. As adaptações vão desde o espaço estrutural, pedagógico, de equipe e de postura de trabalho e acolhimento. Há necessidade de um trabalho em equipe que pode envolver vários profissionais, de forma multidisciplinar, bem como a parceria com as famílias.

Por meio do incentivo ao brincar em suas diversas formas, a Educação Infantil possibilita não só o desenvolvimento social, como também o físico, motor e o cognitivo de maneira global, ou seja, cria condições mesmo sem ter (ou ser) o objetivo, para que as crianças alcancem com maiores habilidades o que for estabelecido no trabalho, auxiliando no processo de escolarização (RIBEIRO, 2018).

De acordo com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (BRASIL, 1996) Educação Infantil, sendo a primeira etapa da educação básica deve ser oferecida em creches e pré- escolas às crianças de zero a cinco anos, com o objetivo de atingir o seu desenvolvimento global (aspectos físico, psicológico, social e intelectual), complementando a ação da família e comunidade (BRASIL, 2010).

O Brasil adota como princípio o desenvolvimento das crianças, considerando documentos, como a BNCC (2017), que visam a importância da contextualização e da expressão como forma de desenvolvimento infantil, por meio da interação e das brincadeiras. Nesse sentido, a criança com Transtorno do Espectro Autista, por meio do brincar e das possibilidades de se expressar e vivenciar situações, também poderá compreender o que acontece a sua volta (RIBEIRO, 2018).

De acordo com a legislação educacional do país, tem-se como objetivo que a Educação Infantil possa promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens. “Assim

como o direito à proteção, saúde, liberdade, ao respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças” (BRASIL, 2013b, p.85^a).

Uma das formas de promover o desenvolvimento infantil para crianças autistas na EI é por meio da socialização e dos momentos lúdicos. “Comprovam que a maior estimulação para a criança com Transtornos do Espectro Autista, está no currículo da Educação Infantil que muitos ainda não têm acesso” (RIBEIRO, 2018, p. 27).

Algumas das ações passam pelo processo de inclusão e integração do autista na escola, a formação continuada dos professores, a organização de ambientes de aprendizagem que atendam as necessidades das crianças e a parceria estabelecida entre escola e família, considerando que o aluno com TEA precisa de atendimento multidisciplinar para seu desenvolvimento.

Há estudos que indicam que o desenvolvimento de crianças com TEA são observados em escolas de educação infantil, sobretudo em ambientes com estratégias definidas, mediação e intervenção do professor e planejamento diversificado (CORREIA, 1997; CHIOTE, 2011, *apud* RIBEIRO, 2018).

Reitera-se que, a atuação do professor, bem como seu planejamento e organização pedagógica são premissas para uma prática efetiva, em especial nos casos de inclusão, pois exigem maior desempenho docente. Esta atuação está ligada a um processo de formação inicial e continuada, que é imprescindível (CARNEIRO, 2012, *apud*, RIBEIRO, 2018).

Sabe-se que esta formação (inicial e continuada), subsidia a prática pedagógica. Na teoria e na prática é que se encontram os instrumentos para que se faça um levantamento das especificidades da criança e consiga planejar aulas que tenham as adequações e ajustes necessários para promover a aprendizagem da classe toda, de forma a possibilitar que crianças diagnosticadas com TEA, se desenvolvam com a escolarização (RIBEIRO, 2018, p. 27 e 32).

Sabe-se que os pais e os professores possuem papel fundamental no desenvolvimento de uma criança com autismo. Nesse sentido, se faz necessário chamar a atenção para o auxílio necessário e fundamental nas interações sociais. Estruturar e definir o começo e o fim das atividades e brincadeiras pode contribuir para a participação da criança, uma vez que expressões faciais, emoções e linguagem corporal são em sua maioria, mais complicadas para a criança entender (NOTBOHM, 2016).

É possível perceber que a Educação Infantil é pouco explorada pelos profissionais, sendo que existe uma importante relação deste nível de ensino com o desenvolvimento das relações de sociabilidade entre escola, crianças e famílias. (RIBEIRO, 2018, p. 32). Há necessidade de superar ideias pré-concebidas acerca do Autismo, superar os desafios da inclusão e desmistificar concepções equivocadas de profissionais e familiares em relação à criança com TEA.

No Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (FURLANETTO, 2020), foram extraídos dados, entre os anos de 2017 para 2018, no qual foi apontado que houve um aumento de 37,27% de alunos matriculados com TEA, nas redes de ensino regulares públicas e particulares.

Esses dados mostram a dimensão das ações necessárias ao atendimento escolar de crianças com TEA e outras deficiências na Educação Infantil. E ainda, o quanto importante é o planejamento institucional, profissional e familiar, no sentido de promover a inclusão como direito de aprendizagem e formação.

É importante que as crianças com Transtorno do Espectro Autista iniciem sua escolarização o mais cedo possível na Educação Infantil. Para que essa inclusão possibilite a socialização, a fim de que as barreiras que os cercam sejam minimizadas, para isso são necessários materiais adequados e adaptados, estratégias institucionais e parcerias, para que consigam enfrentar o grande desafio da inclusão (RIBEIRO, 2018, p.32).

No entanto, com base em tudo o que foi citado é necessário sempre buscarmos metodologias ativas e relacionadas a abordagens para crianças com TEA, nós professores temos um papel fundamental na vida delas. Outro ponto que se faz indispensável é trabalharmos de forma inclusiva e incluí-lo no grupo e no meio de convivência, pois estas práticas não podem acontecer de maneira isolada, e sim favorecer a interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como base estudos bibliográficos sobre a temática do aluno com TEA na educação infantil, com destaque para o aumento e a importância

do diagnóstico precoce, a fim de provocar reflexões sobre o papel e ações efetivas para os alunos autistas.

Enfatizou-se que a Educação Infantil tem grande importância em relação ao desenvolvimento, aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas, a fim de possibilitar o enfrentamento dos desafios e dificuldades enfrentadas pelos autistas.

Cabe ressaltar que nesta pesquisa houve dificuldade de acesso a dados de pesquisas realizadas sobre a temática, em relação ao número de alunos com TEA ,matriculados na Educação Infantil, nos últimos dois anos, fato que impossibilitou dados mais recentes para análise deste estudo.

Contudo, é necessário que os professores e instituições tenham conhecimento de dados atuais para realização de formações e adaptações no ambiente escolar para receber os alunos com devida estrutura, planejamento, metodologias eficazes, abordagens coerentes com a necessidade, além de apoio de equipe profissional multidisciplinar e parceria com as famílias.

Acredita-se que, se a abordagem e ao atendimento ocorrer de forma significativa para a criança autista, pode-se contribuir para que ocorra, fato a inclusão. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir e reforçar ainda mais esta discussão e assim colaborar para a construção de novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cldfile/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>> acesso em 16 de setembro de 2016.

ÀRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2.ed. LCT, 1978.

BASEI, Andréia Paula : A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Disponível em < <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>> Acesso em 02 novembro de 2021.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo; BENINI, W. Castanha. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. Cadernos PDE, Paraná, v. 1, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, 2010.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988

BRASIL. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista Brasília, DF, 2012.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional, p. 81-95, 2012.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. Pró-Discente, v. 19, n. 2, 2013.

Correia, L.M (1997). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.

FURLANETTO, Laís :Do direito ao professor auxiliar para o portador de Transtorno de Espectro Autista. Disponível em <
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-aindaedesafio.>>
Acesso em 02 novembro de 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosangela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. In: Atendimento escolar de alunos com necessidades

educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-69

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em:<<https://www.ama.org.br/site/?s=Ana+Maria+S.+Ros>> Acesso em 11 de novembro de 2021.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 2ed. Brasília: Mil Folhas, 2001.

DE MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

NOTBOHM, Ellen. Dez coisas que toda criança com Autismo gostaria que você soubesse. Editora Inspirados pelo Autismo LTDA ME: São Paulo, 2014.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PASSERINO, Liliana Maria. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012, p. 217-240.

RIBEIRO, Elifrane Siqueira. Autismo na educação infantil. 2018.

VYGOTSKY, L. S. La imaginación y el arte em la infância: ensaio psicológico. Madrid: Akal. 1982

VIGOTSKI, L. S. A Formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BENEFÍCIO DO LÚDICO NA ORALIDADE DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Aluna: Ingrid Hayane Souza Santos

RESUMO

O presente artigo tem como intuito explorar as melhores práticas pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade da criança nos anos iniciais da educação infantil, através da ludicidade. Para a realização deste tema, foram feitas pesquisas bibliográficas baseadas em autores que já abordaram temas relacionados a este. Notamos o quão importante é explorar as diversas formas de expressões dos pequenos, por meio de brincadeiras, contação de histórias, músicas e jogos voltado a faixa etária deles, de forma intuitiva, estimulando a oralidade. Sendo assim, o educador precisa ter real conhecimento sobre a ludicidade, e saber mediar situações sem que haja cobranças e sim incentivos. Desta forma conseguirá atingir suas expectativas ao desenvolver a oralidade, tendo a criança como protagonista do seu desenvolvimento. A partir da problematização foi limitado o objetivo geral que teve como finalidade refletir o benefício da ludicidade na oralidade, para a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade na educação infantil. Ao abordar este tema ressaltamos a socialização, que por meio do contato com o outro (crianças e adultos) a criança cria o vínculo social, lembrando que ao brincar ela cria, recria, inventa, explora ao máximo a capacidade do imaginar, e cabe ao pedagogo explorar e motivar ainda mais esses alunos, para que não percam a essência do aprender brincando.

Palavras-chave: Oralidade, Lúdico, Brincadeiras, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O tema abordado ressalta a importância da ludicidade como prática pedagógica que possibilita o desenvolvimento da oralidade nas crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, a intenção é mostrar os benefícios das atividades lúdicas no desenvolvimento da oralidade e na aprendizagem para as crianças de 0 a 3 anos da Educação Infantil, além de propiciar momentos criativos que exploram as capacidades cognitivas, socioemocionais e motora das crianças.

O lúdico é uma ferramenta significativa de explorar a capacidade que a criança tem de construir conhecimento e aprender. A partir deste pressuposto, tem-se como problematização: como o lúdico pode contribuir no desenvolvimento da oralidade nas crianças de 0 a 3 anos ?

Nesse sentido, este trabalho se torna relevante, tendo em vista que o trabalho dos professores é mediar o processo de aprendizagem, desenvolver e formar crianças participativas e críticas, sabe-se que por meio da ludicidade, como prática pedagógica, a oralidade pode ser desenvolvida.

O objetivo desta pesquisa é identificar e demonstrar de que maneira o lúdico tem contribuído na oralidade dos bebês e das crianças bem pequenas, analisar qual o papel do pedagogo em relação ao aprender brincando, compreender os significados do desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil através da ludicidade e apresentar o benefício do brincar para o processo de aprendizagem.

Para isto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, relacionada ao tema que está sendo abordado, trazendo vozes de autores que nos mostram a grande importância do lúdico para a aprendizagem nos primeiros anos da infância.

Os jogos e as brincadeiras passaram a ter importância, quando pesquisadores compreenderam que ao brincar a criança interage e expressa suas emoções, desenvolvendo um papel ativo que é compreender a linguagem e pensamento do outro. Na Educação Infantil é onde começa a jornada do aluno, no qual todos os aprendizados serão levados para as próximas etapas escolar e para vida, por tanto, é necessário o professor estimular a capacidade desses alunos de forma proveitosa, tornando esses momentos de aprendizado prazerosos, resgatando em quem participa desses momentos a experiência da criatividade consigo e com o outro.

1 O LÚDICO

Para abordarmos este assunto precisamos entender a definição da palavra Lúdico. Lúdico é a tradução de Ludus, palavra oriunda do Latim que significa brincar ou jogar. Este conceito é bastante utilizado na educação, e principalmente na educação infantil que a partir da ideia de “jardins de infância” por Friedrich Froebel pensador religioso que defendia a infância como a fase decisiva na formação do ser humano para o pensador a criança é como uma planta em formação no qual exige muitos cuidados para que se

desenvolva de forma saudável, essa ideia foi adotada por outros teóricos da educação que vieram depois dele. Froebel defendia que o ensino devia ser sem obrigatoriedade pois para aprender deve haver interesse de cada um e se dá por meio da prática com o uso pedagógico de jogos e brinquedos. Friedrich também nos mostra que as brincadeiras não tem só como o intuito a diversão e sim que por meio dos jogos e brincadeiras possibilita a criança criar representações do mundo concreto no qual está inserido. O objetivo das atividades no jardim de infância era proporcionar brincadeiras criativas por meio de materiais escolares manipuláveis e macios com o objetivo de estimular o aprendizado, tornando assim um momento proveitoso para a aprendizagem de forma lúdica.

Segundo Arce (2015), para Froebel os brinquedos ou materiais educativos foram nomeados de “dons” uma vez que seriam uma forma de presentear as crianças com uma ferramenta que iria ajudá-las a descobrir os seus próprios dons dados por Deus.

O suíço Jean Piaget e o russo Lev Vygotsky, seguem uma ideia construtivista, para os estudiosos as crianças vivem a todo tempo momentos de experiências nas quais constroem significados por meio das brincadeiras que possibilitam explorar o seu imaginário introduzindo de forma lúdica seus processos artísticos enquanto, desenham, cantam ou contam uma histórias.

O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valorizando a cultura popular, desenvolvendo habilidades motoras, diminui agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social. (SOUZA, 2018, p.39.).

2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

O ingresso de crianças nessa faixa etária vem se tornando cada vez mais frequente, sabemos que crianças entre 0 e 3 anos, são os que mais dependem de um adulto para dar as devidas atenção, carinho e segurança. Nessa etapa é onde a criança começa a ter contato com o mundo, através do convívio com outras pessoas e passam a explorar novos ambientes. Sendo assim, as escolas de Educação Infantil uniram dois elementos fundamentais para a inserção dessas crianças, que é o de educar e cuidar.

Neste caso as creches e pré-escolas passam a ser um ambiente acolhedor, que busca explorar as vivências e conhecimentos construídos no âmbito familiar.

A escola e os responsáveis precisam seguir a mesma caminhada por meio do diálogo, para que juntos possam compartilhar as experiências do aprendizado e desenvolvimento da criança.

Podemos dizer que as crianças aprendem através do lúdico, então cabe ao educador explorar essas capacidades dos seus educando ao utilizar o lúdico como um norteador para aprendizagem, as crianças de 0 a 3 anos passam a ter um contato mais amplo com outros adultos e crianças, começam a ter conhecimento de si e do outro. Nesta fase o lúdico também tem uma grande importância, pois por meio da brincadeira esses indivíduos passam a conhecer e explorar partes do corpo, conhecem as cores, formas, texturas e noção de espaço. Vale ressaltar que as brincadeiras variam de acordo com a fase que a criança se encontra, pois a cada idade a criança explora maneiras diferentes de brincar, de acordo com a organizadora Maria Carolina Duprat (2014):

[...] A cada idade, a criança tem uma maneira diferente de explorar e absorver as informações que seu entorno oferece. Até os três anos de idade, a principal característica espontânea e lúdica que a criança tem é o movimento corporal (Duprat, 2014, p.06).

Nesses três primeiros anos é a fase no qual a criança mais precisa de atenção e cuidado, pois está iniciando a socialização com pessoas fora do vínculo afetivo familiar. Neste contexto torna-se necessário as instituições ao acolher as vivências e conhecimentos construídos por meio familiar associar as suas propostas pedagógicas ampliando de forma diversificada os conhecimentos e habilidades desses bebês e crianças bem pequenas. Por meio da interação a criança começa a construir sua identidade e conhecer mais sobre o outro, ela brinca, imagina, observa e aprende.

Segundo Brasil (2018) o contato com o outro através do brincar mostra a capacidade que a criança tem de aprender e suas potencialidades relacionadas às suas vivências por meio do cotidiano, sendo assim as crianças ao interagirem com outras crianças e adultos têm uma facilidade de expressar suas emoções e solucionar conflitos.

O lúdico nos primeiros anos da Educação Infantil possui uma grande significância visto que brincando a criança começa a entender o seu mundo, se relaciona com o meio e explora as suas capacidades e a brincadeira explora a imaginação, tornando assim, uma

forma descontraída de brincar. A ludicidade como meios pedagógicos possui suas finalidades educacionais que precisam ser alcançadas, para que esses objetivos sejam alcançados é preciso que o educador explore ao máximo a imaginação e criatividade desses pequenos, pois o lúdico desenvolve o cognitivo, motor e afetivo, trazendo sentimentos de alegria e companheirismo.

De acordo com Rau (2012) o brincar na infância contribui para a soluções de conflitos, pois por meio da imitação a criança amplia seus conhecimentos linguísticos, afetivos, psicomotor, social e cognitivo.

As crianças gostam de brincar e explorar o todo, e um ambiente adaptado com mesas, cadeiras, armários e brinquedos com cores irá despertar a curiosidade de explorar e irá estimular o sensorial. Conforme Teixeira (2018) para Montessori a forma no qual o ambiente se encontra beneficia a aprendizagem, e objetos que não irão contribuir para a aprendizagem, devem ser descartados.

Jogos e brincadeiras promovem a socialização desenvolvendo a disciplina, o respeito e o intelecto. As atividades lúdicas se tornam mais interessantes quando exploradas, caso contrário se o pedagogo não permite que a criança explore tudo a sua volta torna-se desinteressante.

Em vista disso o educador precisa certificar-se de priorizar o sensorial, onde a criança participe de forma ativa desses momento proporcionados, bem como no momento de contação de histórias é necessário que o educador mostre figuras, segure e manuseie o livro, e até mesmo sinta o cheiro e a textura do papel, isto é, permitir que tenham uma experiência sensorial mais significativa.

Existem tipos de brincadeiras sem um brinquedo material, esses são chamados de jogos orais que além das palavras é utilizado no próprio corpo no qual além de desenvolver a oralidade, descobre os membros do seu corpo, assim chamamos de corpo vivido, que partindo das sensações ela consegue perceber cada parte de seu corpo. Brincadeiras como “janela, janelinha, porta campainha, piii” usam palavras que se dirigem a uma casa para assim se referir aos olhos, boca e nariz. Outra forma de brincadeira também seria o clássico popular “seu minguinho, seu vizinho, pai de todos, fura bolo, mata piolho. Cadê o gato que estava aqui?”, no qual o adulto está a todo tempo direcionando a brincadeira. Existem diversas possibilidades de brincadeiras com versinhos que exploram o fantástico

mundo imaginário das crianças, basta o pedagogo utilizar da criatividade ao planejar suas aulas, tornando as aulas lúdicas e despertando o interesse.

A contação de histórias não é a menos importante já que com ela a criança pode se deslocar do mundo que está inserido e ir para o universo da fantasia e imaginar, e aproxima ainda mais elas do mundos das palavras, uma vez que ainda está na fase em que imita tudo que os adultos fazem no seu dia a dia. Contar histórias no momento de acolhida, no meio das aulas planejadas ou até mesmo na hora de dormir, é o momento de troca de interação entre o adulto e a criança, por meio dos contos de fada é possível auxiliá-las a resolução de conflitos e na superação de seus medos uma vez que os personagens são como inspiração a elas.

Nesse sentido, o lúdico é de grande importância e torna-se significativo para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, auxiliando não somente em sua aprendizagem, mas também no social, pessoal e cultural, no qual facilita a socialização, comunicação, suas expressões e em suas construções de pensamento. Tornando assim uma aprendizagem repleta de sentidos e de forma integral.

... Ludicidade e a importância do brincar vêm permeando o desenvolvimento infantil e têm contribuído significativamente para aprimorar a inteligência, a socialização e as habilidades psicomotoras das crianças. (TEIXEIRA, 2018, p. 33).

3 DESENVOLVENDO A ORALIDADE ATRAVÉS DO LÚDICO EM BEBÊS DE 0 A 1 E 6 MESES

A aquisição da linguagem nessa etapa ainda é algo relativo, varia do desenvolvimento de cada bebê e a interação com outras pessoas e com o meio, sabe-se que a criança já nasce com uma certa facilidade para aprender, pois a interação vem desde sua vida dentro do útero através do contato com a voz da mãe e com pessoas próximas, das músicas e sons que está ao redor, e após o nascimento ele já consegue associar a voz dos familiares próximos que teve contato na gestação.

Em seu primeiro mês o bebê consegue identificar as falas de outros sons e começa a ter sua linguagem própria, como o choro em diferentes entonações sinalizando quando está com fome, frio, sujo ou quando o que precisa é só de carinho.

Aos três meses o balbúcio começa a aparecer, a criança já consegue identificar de onde

os sons vem e por meio do olhar ou sorriso já responde, o corpo ganha mais firmeza para assim iniciar a etapa de “sentar”.

Ao seis meses de vida a criança já tem firmeza no corpo, no qual já se senta, nesta etapa ela também já começa a criar algumas palavras, mesmo sem sentido como “mama”, “papa” em diferentes expressões, e ao ter mais contato com os adultos essas palavras passam a ter significados.

Na chegada dos dez meses o bebê já engatinha e está prestes a dar os primeiros passos, ele já imita sons e por meio de simples palavras e gestos, já consegue dizer o que deseja. Já que a criança cada vez mais avança em seu desenvolvimento, estímulos devem ser feitos e para isso é preciso de jogos e brincadeiras que gere maior influência, uma vez que os bebês tornam-se pequenos “curiosos” e exploram tudo a sua volta, brincar com peças de Lego e Blocos, contribui com a oralidade já que as peças possui diversas cores e tamanhos variados, para isso é necessário que o pedagogo verbalize cada cor e a forma desta peças. Cada conquista do bebê é o significado de uma nova descoberta, então comemorar quando ele conseguir empilhar as peças ou acertar o encaixe é o ponto chave para que ele continue evoluindo. Outra alternativa para ser trabalhada nessa fase é a utilização de Bola, estimulam o ainda mais o engatinhar e a conseguirem os primeiros passos, já que precisa alcançar a bola. Estimula diversos tipos de movimentos como o de pegar, chutar, e jogar a bolas, desenvolvendo assim a coordenação motora dos pés, pernas, mão e braços.

A criança com um ano já consegue entender os sentidos das palavras, então ela já começa a dizer o que deseja por meio de uma palavra e cabe ao adulto identificar com a necessidade da criança e auxiliar na comunicação da criança, para que cada vez ela se comunique melhor e possa ser compreendida.

Na fase do um ano e meio a criança já está começando a se alimentar sozinho, corre, sobe em lugares aponta o que está fora de seu alcance, nessa idade também espera-se que a criança apresenta um vocabulário de pelo menos 50 palavras, mesmo não sendo verbalizadas corretamente.

Portanto sabendo-se que nesses primeiros anos de vida a criança está no ápice do seu desenvolvimento, onde aprendem com maior facilidade, o pedagogo deve priorizar o protagonismo da criança, pois ele não aprende somente pelo que falamos, e sim atento

a tudo que fazemos, e nessa fase somos inspiração a eles e tudo que fazemos eles imitam e reinventam.

Ao desenvolver a oralidade por meio do lúdico, pode ser utilizado de diversos meios que possibilitam o desenvolvimento oral e a coordenação motora, como cantar cantigas tradicionais, contação de histórias, brincadeiras de roda e principalmente ter contato com livros de diferentes cores, formas e tamanhos, além de proporcionar o contato com o outro e o desenvolvimento das habilidades motoras.

Os bebês nascem com a capacidade de aprender com o que veem, ouvem, cheiram, degustam e tocam. Essa capacidade depois evolui como parte do desenvolvimento cognitivo da criança. (MARTORELL, 2014, p. 124).

As aulas devem ser planejadas e pensadas da mesma forma em que os demais anos para auxiliar essas crianças no salto de seu desenvolvimento e a utilização dos livros pedagógicos também são essenciais, pois com eles são trabalhadas as cores, formas, tamanhos, utilizar de objetos para produzir diferentes sons, espaços fora da sala de aula que transmita segurança e conforto para esse momento de conhecimento, manter sempre o contato com as crianças mesmo ela ainda não falando é essencial, pois ela está compreendendo a fala, mostre a elas objetos, pessoas e lugares, verbalizando sempre o nome e instrua ela o que está acontecendo ou o que está para acontecer.

Segundo Wallon (1990) através da linguagem objetiva e permanente surgem a capacidade da criança separar-se de seus impulsos momentâneos, registrar na memória experiências significativas, explorar o imaginar, e possibilitar diversos conhecimentos.

3.1 DESENVOLVENDO A ORALIDADE ATRAVÉS DO LÚDICO EM CRIANÇAS BEM PEQUENAS DOS 2 AOS 3 ANOS

Como abordado no anteriormente, a criança até os três anos de idade está no pico do seu desenvolvimento, onde ocorre a explosão de aprendizagem, essa é a fase que tem a maior facilidade em aprender, por conta disso que atualmente muitas crianças já são bilíngues, pois têm essa facilidade na aprendizagem, estão em constante transformação e abrangendo seus conhecimentos por meio das experiências vividas.

Aos dois anos de idade a criança já entende a fala linguística como comunicação social, nesta faixa etária espera-se que as crianças já reconheçam a primeira letra do seu nome,

conheça as cores primárias, associam sequência numérica até o número dez. As brincadeiras tradicionais, como cirandas são aprendidas facilmente e o mundo do faz de conta já começa a ser explorado, a coordenação motora nessa fase está cada vez mais afinada, utilizar de atividades pedagógicas que familiarizadas com o dia a dia desses alunos é uma forma de atingir com excelência os objetivos estabelecidos e tornar mais prazerosos, pois quando a criança identifica um brinquedo próprio desperta ainda mais o interesse em realizar essas atividades.

“O lúdico é um jeito diferente de educar, porque traz elementos do dia a dia dos alunos associados ao prazer.” (DUPRAT, Maria Carolina, 2014, p.24).

Com três anos, a criança já tem o entendimento de alguns sinais, já tem a capacidade de falar e compreender o outro. Nesse estágio começam os questionamentos, a curiosidade é despertada e os “porquês” começam a aparecer. As crianças já possui uma certa clareza sobre regras do jogo ainda nessa etapa utiliza-se muita das habilidades motoras, então é preciso utilizar de meios que vai estabelecer ainda mais esse contato, pois a criança expressa-se por meio corporal, explorar as possibilidades do movimento corporal, conhecendo ainda mais o gestos e movimentos que pode ser feito com o corpo, juntamente com músicas e as orientações do pedagogo. Desta forma o professor promove de forma lúdica e descontraída a interação das crianças com o seu outro, explora os movimentos corporais, os gestos, sons e mímicas explorando as diversas habilidades que o corpo transmite.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2018, p.40).

Todas essas formas de interações ajudam no desenvolvimento eficaz dessas crianças. Por tanto é essencial proporcionar múltiplas interações por meio do brincar. Dentro da Base Nacional Comum Curricular além dos seis direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, existem cinco campos de experiência que precisam ser trabalhados na Educação Infantil e um destes campos está relacionado a escuta, fala, pensamento e imaginação, na qual ela assegura que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Ou seja, proporcionar experiências que despertam interesse e atenção das crianças é fundamental, utilizar da leitura ou contação de histórias contendo ilustrações e personagens, assim fará com que eles possam identificar e verbalizar os cenários, personagens e os principais acontecimentos. Nesta fase de seu desenvolvimento a muito do que se desenvolver e é muito importante também estimular a linguagem escrita, já que essa etapa eles já têm maior facilidade em ampliar o seu contato é preciso que eles tenham contato com outros suportes e instrumentos manuseável como, criar arte com giz e lápis coloridos, folhear livros, revistas e gibis, permitir que eles organizem caixas para os momentos de leituras para que eles possam escolher os livros de sua escolha, desta forma torná-los esses momentos ricos em vivência e experiências transformadoras.

De acordo com Brasil (2018) as escolas precisam proporcionar momentos que despertam interesse para que as crianças possam sempre estar animadas pelo espírito lúdico e manter-se sempre a interação com o outro.

Uma alternativa de brincadeira que promove a interação com o mundo físico, social e cultura é “A caixa mágica” essa atividade explora a imaginação, estimula a argumentação e promover a formulação e verificação de hipóteses quanto aos objetos que se encontram ou não dentro da caixa, por meio das sensações sensoriais e percepções do conhecimento de mundo. Ao utilizar essa brincadeira o professor precisa sempre estar em comunicação, perguntando “o que tem dentro da caixa? o que será que vai sair? o objeto é pesado?” assim a todo momento as crianças permaneceram entusiasmadas e curiosas pelo que pode encontrar “lá dentro”. Essa brincadeira além de desenvolver a oralidade de forma lúdica, desenvolve uma das cinco habilidades do campo de experiência inserida na BNCC (2018).

Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (BRASIL, 2018, p.51).

A ludicidade não envolve apenas brinquedos, jogos e brincadeiras, mas também os desenhos, as histórias e a música também é uma forma lúdica de ser trabalhada, para assim desenvolver a criatividade, socialização, a psicomotricidade e o dialeto. Basta o professor planejar suas aulas sendo o mais criativo possível e pensando sempre em proporcionar uma aprendizagem significativa, rica de oportunidades e integral.

Com base nos estudos obtidos por alguns autores já reconhecidos, e em pesquisas bibliográficas, é possível colocar em prática a ludicidade em favor do desenvolvimento oral dos bebês e das crianças bem pequenas, compreendendo alguns dos processos de desenvolvimento que esta etapa da vida necessita.

Com o fim de, analisar as presentes estratégias de como se desenvolve a oralidade, o atual trabalho estudou os benefícios do lúdico para a oralidade de crianças de 0 a 3 anos de idade da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES

Ao abordar a Educação Infantil, é um assunto delicado, pois trata-se do início de uma vida fora do laço materno, no qual demanda responsabilidades, cuidado e afeto, pois é quando começa o desenvolvimento educacional da criança. E nessa fase de 0 a 3 anos de idade é a fase que mais precisa de atenção pois o meio social que está se inserindo é um meio desconhecido para esses pequenos, por isso a escola deve ser uma base e suporte para que a criança se desenvolva de forma plena. A ludicidade na infância é muito mais do que os conteúdos, é uma forma de preparar a criança para o futuro, para que assim futuramente ela saiba lidar com algumas situações e que por meio das brincadeiras com o contato social ela vai conseguir se posicionar ao outro com respeito e empatia.

Portanto, nota-se que é fundamental o professor e o mediador planejar suas aulas de forma lúdica e criativa para os bebês e crianças bem pequenas, pois o lúdico contribui no desenvolvimento da oralidade dessas crianças de forma a deixá-las repletas de significados e sentimentos prazerosos para não perder a essência do brincar. Como vimos o lúdico não se faz somente de brincadeiras e jogos, existem outras metodologias para que não fique rotineiro, fazendo com que perca o sentido do que pretende alcançar.

As crianças em cada idade exploram o lúdico de uma forma, pois com o passar dos anos eles aprendem a dar novos sentidos e explorar de outra maneira as situações

vivenciadas, e para isso o educador precisa sempre estar atentos e preparados para desenvolver essas habilidades na criança, para que cresçam explorando o mundo a sua volta. Na infância o lúdico precisa ser vivenciado e sempre com um adulto acompanhando. Assim torna-se importante a parceria da escola juntamente com a família desses bebês e crianças para um bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem dessa faixa etária.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Henri Wallon- Psicologia e Educação. (6ª Edição: março de 2006) - Edição Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

ARCE, Alessandra. A pedagogia na “era das revoluções”[livro eletrônico]: uma análise do pensamento Pestalozzi e Froebel. 1ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

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

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade e educação infantil. São Paulo: Pears Education do Brasil, 2014.- (Coleção Bibliografia Universitária Pearson).p.06.

ESCOLA, Nova. Brincar de fazer arte: como ampliar o lúdico e a criação no cotidiano da Educação Infantil. São Paulo, maio. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20343/trilha-brincadeiras-brincar-de-fazer-arte-como-ampliar-o-ludico-e-a-criacao-no-cotidiano-da-educacao-infantil>. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

FROEBEL, Friedrich. O formador das crianças pequenas. Nova Escola. São Paulo, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas>. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

MARTORELL, Gabriela. O Desenvolvimento da Criança Do Nascimento à Adolescência - AMGH Editora Ltda, Porto Alegre,2014.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012.- (Série Dimensões da Educação).

SOUZA, Marcos L. Práticas Lúdicas na Educação Infantil. Clube de Autores, 2018.

TEIXEIRA, Karyn Liane. O universo lúdico no contexto pedagógico [livro eletrônico]. 1ª Edição. Curitiba,PR: Intersaberes, 2018.

RECURSOS LÚDICOS E A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS

Maria Ilária Vicente ¹

Antonio José Rodrigues Ferreira²

Faculdade Inesp

RESUMO

A inclusão escolar de pessoas com todo os tipos de deficiências é uma garantia da legislação brasileira. A inclusão de crianças com deficiência auditiva (DA) na educação necessita de adaptações e uso de recursos lúdicos, especialmente na educação infantil. O objetivo desse estudo é demonstrar como os recursos e interações podem ser realizados pelos professores da educação infantil a fim de integrar crianças deficientes auditivas nas atividades de aprendizagem. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros e publicações acadêmicas e científicas, referente às últimas duas décadas (2000-2021) para efetivar uma análise qualitativa em relação aos estudos sobre a ludicidade como ferramenta de ensino-aprendizagem para crianças deficientes auditivas. Os resultados encontrados demonstraram que o uso de jogos e brinquedos lúdicos são altamente relevantes para a comunicação das crianças, por meio corporal, gerando avanços no processo ensino-aprendizagem. O lúdico pode contribuir tanto para a integração educativa como social das crianças. Para isso, os professores devem ser formados e capacitados para trabalhar esses recursos desde os primeiros anos da educação infantil.

Palavras-Chave: Surdez. Deficiente Auditivo. Inclusão. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência auditiva (DA) na educação, necessita de adaptações, atendendo assim a legislação, conforme citado abaixo. A primeira língua dessa comunidade no Brasil é a Língua Brasileira de

¹ Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade INESP.

² Professor Orientador do curso de Pedagogia da Faculdade INESP

Sinais (Libras), por meio da qual é possível abordar conceitos relevantes para o desenvolvimento educacional e social das crianças.

O ensino dos DAs já foi realizado através do método denominado oralismo, que significa integrar a criança surda no mundo ouvinte; da comunicação total, que significa adotar diversas técnicas e recursos e estimulação e comunicação; mas desde o início dos anos 2000, o bilinguismo se tornou o pilar da educação para surdos, considerando a língua de sinais como a primeira língua, representada pela sigla L1, e a língua majoritária do país, no caso a Língua Portuguesa, como L2 (KYLE, 1999).

Assim, a educação bilingue vem sendo defendida como prioridade tanto nas escolas regulares como na criação de escolas bilingues para crianças deficientes auditivas, que aprendam Libras e Língua Portuguesa escrita, desde a primeira infância, para que avancem em socialização e aprendizagem, como previsto no Decreto nº 9.665/2019 (BRASIL, 2019).

Esse entendimento com foco nas crianças ainda em fase da educação infantil se dá por conta de quem os ouvintes são educados dentro da família desde o nascimento, enquanto crianças de pais ouvintes ou crianças ouvintes com pais surdos apresentam deficiência nessa educação inicial.

Como um idioma, a Língua Brasileira de Sinais se caracteriza como uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. O campo visual principal é do rosto e das mãos, por isso a língua, propriamente dita, se baseia a Configuração de Mãos, denominada (CM) (QUADROS; KARNOPP, 2004).

É preciso abordar a grande variedade e preparo linguístico necessário para os professores para atuarem de forma ampla e contributiva à educação de quem apresenta necessidades especiais para a aprendizagem. Inclusão e Libras estão entre as disciplinas obrigatórias da formação em pedagogia, mas é preciso compreender de forma mais aprofundada como esse tema deve ser analisado e aplicado na prática pedagógica diária; especialmente na educação infantil, considerando que essa é uma fase de grande aprendizado e descoberta, mas que ocorre majoritariamente por meio da ludicidade (AGUIAR; ARAÚJO, 2020).

Com base em estudos da psicologia da infância, por Friedrich Froebel (2001), o brincar passou a ser destacado como a mais importante atividade da

infância e fundamental para o desenvolvimento dentro da concepção integral que envolve as relações sociais, culturais, cognitivas, de espaço e de aprendizado como um todo.

O lúdico recebeu várias abordagens ao longo da história, mas dentro do conceito de ensino e aprendizagem foi por meio de Piaget e Vygotski que se fundamentou como ferramenta importante da psicologia do desenvolvimento, dentro da abordagem construtivista. Piaget entendeu os jogos como essenciais na vida da criança, pois se constituem em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, por meio da assimilação e transformação do brincar em realidade.

Ao longo do tempo, os DAs já foram considerados seres incapazes de serem ensinados, porém, cada vez mais a inclusão mostrou que o uso de mecanismos e ferramentas adequados, criativos e ações inovadoras são fundamentais para a aprendizagem das crianças surdas.

O direito à educação e inclusão consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com determinação de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e mais recentemente com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que garantiu a ampliação dos direitos de acesso e acompanhamento em escolas regulares com atendimento e acompanhamento de todas as necessidades.

Diante desse quadro, o problema em discussão nesse trabalho de conclusão de curso é: Como os jogos e a ludicidade podem ser utilizados no desenvolvimento da comunicação auditiva com crianças DAs.

O objetivo é demonstrar como a ludicidade e os jogos podem ser utilizados como recursos e interações pelos professores da educação infantil a fim de integrar de crianças deficientes auditivas nas atividades de aprendizagem. Bem como descrever historicamente o processo de inclusão dos deficientes auditivos na escola e apresentar o conceito de lúdico e jogo na relação com o processo ensino-aprendizagem.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura sobre a abordagem do tema nas duas últimas décadas, período em que ocorreram avanços na inclusão e estudos experimentais do uso de ludicidade com crianças DAs, a fim de garantir uma análise qualitativa.

1 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A surdez se apresenta durante todo o tempo histórico, sendo citada em escritos desde romanos, gregos, egípcios, persas e demais civilizações, muitas vezes sendo atribuída ao castigo dos deuses, feitiço, portanto sempre foi motivo de preconceito e afastamento, inclusive com crianças sendo mortas logo ao nascimento ou submetida à condição de escravos, trabalhos forçados ou abandono (STROBEL, 2009).

A infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (BERTHIER, 1984, p.165 apud NASCIMENTO, 2006, p. 257).

O primeiro registro de ensino a um surdo a falar ocorreu em 637 d.C. pelo bispo John of Bervely e foi considerado um milagre. Sabe-se que a comunicação com os surdos ocorria de forma reservada, e familiar, com códigos próprios, assim como faziam os monges beneditinos com voto de silêncio, até que no século XIV, Bartolo dela Marca d'Ancona fez o primeiro registro indicando a possibilidade de instruir surdos, o que foi reforçado e divulgado pelo filósofo, médico e pai de um filho surdo, Girolamo Cardano, nos primeiros anos de 1.500 (STROBEL, 2009).

Cardano reconhecia a habilidade do surdo para a razão e dizia que nem a surdez, nem a mudez, seriam motivos impeditivos para o desenvolvimento da aprendizagem, que o melhor método era a escrita e que a proibição da instrução representava um crime (STROBEL, 2009)

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584) foi o primeiro a criar um método de ensino de surdos, que inclui aprendizado de latim, grego e italiano e conceitos de física e astronomia, aplicado a com dois irmãos surdos de uma importante família de aristocratas espanhóis (NASCIMENTO, 2006).

Ao longo do tempo ocorreu uma disputa de métodos de ensino, especialmente na europa, e isso se mantém ainda hoje em relação à discussão entre o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Alexander Graham Bell, ativo e influente defensor do oralismo, é considerado o principal articulador da medida, com acordos prévios para prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos e o veto ao voto de professores surdos (STROBEL, 2009).

Após essa decisão o oralismo toma conta de toda a Europa e permanece até o fim dos anos 70, quando um grupo de países insatisfeitos com os resultados desta metodologia, propõe a adoção da língua de sinais. Essa filosofia fica conhecida como comunicação total, que significa o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir a linguagem. (TUXI, 2009, p. 7)

O que foi chamado de bimodalismo, reunia a comunicação total, que envolvia o oralismo na língua natural, língua de sinais e gestos, o alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora. Tudo isso, no entanto, parece não ter surtido o efeito desejado, por isso em 1980, os surdos passaram a reivindicar um idioma próprio, o que se tornou a língua de sinais e a língua majoritária se torna a segunda língua, sendo caracterizado assim o bilinguismo (TUXI, 2009).

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) declara o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, e começam a ocorrer estímulos à participação da sociedade para a integração social. O Brasil se destaca colocando o direito à educação de todos na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90, artigo 55).

Na década de 1990, organismos da ONU criam ações que tornam relevantes o movimento em prol da inclusão na educação, com o documento Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1994, e mais uma vez o Brasil sai na frente, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96, art. 59), que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...].

Outras medidas inclusivas foram sendo implementadas com base nas diretrizes e direitos fundamentais, até que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Em 2002, por meio da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, com regulamentação em 2005 (Decreto nº 5.626), que determinou

acesso a todos os deficientes auditivos à escola regular, a Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Segundo Lacerda (1998), a educação bilíngue tem como meta tornar presente as duas línguas na vida dos DAs, de forma a adquirir conhecimentos no contexto escolar e garantir a integralidade em questões sociais, políticas e culturais da comunidade surda. Pesquisadores e adeptos do bilinguismo entendem que esse é o método que garante à criança surda o desenvolvimento linguístico necessário à verdadeira inclusão, reconhecendo a primeira língua (L1) e propiciando o desenvolvimento na L2.

Essa é a linha de defesa do próprio Instituto Nacional de Educação de surdos (Ines), órgão vinculado ao Ministério da Educação, que defende a criação de escolas bilíngues de surdos em todo o país, conforme o Decreto nº 9.665/2019, como forma de educação das crianças desde a primeira infância, iniciando ainda na educação infantil e realizando a alfabetização nesse método, para um desenvolvimento integral do estudante, em Libras e na escrita em português (BRASIL, 2019).

2 O LÚDICO E APRENDIZAGEM

No mundo contemporâneo os termos lúdicos e ludicidade são aplicados nos mais diversos contextos, mas especialmente associado à educação e nos processos de ensino-aprendizagem. Mas Platão e Aristóteles já citavam o brincar como algo natural da educação familiar. No Renascimento, por meio dos humanistas, os jogos começaram a ser vistos como um meio de educar, dentro do objetivo de preservar a moralidade das crianças, com a diferenciação de bons e maus e do que era destinado a adultos (ÁRIES, 2009).

Ainda o autor cita que no século XVIII passou a ser valorizado o comportamento natural da criança, os jogos e brincadeiras, como formas relevantes de aprendizagem até que no XIX começaram a ser inseridas brincadeiras com caráter pedagógico, o que ganhou ainda mais relevância com

revolução industrial e estudos voltados ao desenvolvimento infantil (ÁRIES, 2009).

Froebel, em 1840, demonstrou por meio de experiências observacionais que o lúdico do brincar infantil era efetivamente uma associação ao mundo real e adulto. As atividades de auto expressão e participação social ocorrem por meio de comportamentos naturais da crianças, através de jogos, comportamentos e os objetos, que foi denominado como dons por Froebel (RIZZI, LEONOR, HAYDT, 2012).

Criador do *Kindergarten*, o chamado Jardim de Infância, base para a educação infantil que é estruturada e realizada até os dias atuais, Froebel foi pioneiro ao reconhecer o jogo e a brincadeiras como elementos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, demonstrando que ocorre a auto-educação (KISHIMOTO, 1996).

Somente assim o brincar foi reconhecido como um recurso educativo, passou a ser estudado e divulgado pelos principais teóricos da pedagogia, como Montessori, Freinet e Piaget, que embasaram a estrutura educativa de aprendizagem da chamada Escola Nova, o que marcaria a educação do século XX (MASSA, 2015).

No Brasil, todas essas teorias foram sendo absorvidas desde o final do século XIX, com a criação das primeiras escolas infantis em São Paulo, e a adoção de teorias da educação e psicologia. Sigmund Freud (1856-1939) apontou o brincar como uma possibilidade real e importante para a aprendizagem (MASSA, 2015).

Donald Winnicott (1896-1971) entendia o brincar dentro do conceito de transicionalidade, que é o campo intermediário entre a realidade concreta e o mundo interno psíquico do sujeito, espaço para o desfrute, lúdico, prazeroso e criativo. O uso do lúdico na educação pretende transferir esse prazer ao aprender (MASSA, 2015).

A possibilidade de utilizar diversos recursos para o autodesenvolvimento, segundo Piaget (1978), coloca os jogos como um auxílio no desenvolvimento de um caminho interno para a construção, tanto da inteligência quanto dos afetos. Ele ensina que as manifestações lúdicas iniciais acompanham e permitem um andar paralelo entre o desenvolvimento da inteligência e cognitivo, por isso cada fase do desenvolvimento está

relacionada a um tipo de atividade lúdica, se dividindo em quatro estágios da evolução mental.

Três estruturas principais são destacadas por Piaget (1978) como sucessivas no desenvolvimento do brincar infantil, que se relacionam com o aprendizado por meio dos jogos e da ludicidade: o exercício, o símbolo e a regra. O autor mostra que o jogo não é apenas uma forma de gastar energia das crianças, mas que ao brincar ela efetivamente aprende e de formas diferentes em cada fase de sua evolução mental.

Na fase jogo de exercício, conforme Piaget (1998), a criança usa a característica da repetição dos movimentos e algumas ações que exercitam as funções simples e funcionais, como andar, correr, saltar. Embora seja bastante característica do aprendizado inicial da criança até 2 anos, é um prazer que se mantém durante toda a vida.

Nos jogos simbólicos, principalmente até os 4 anos, é a fase de associações entre o que é simbólico e seu significado, fase considerada pré-operatória, que ocorre a partir dos 4 anos, quando entram em ação os jogos de regras, quando começa a absorver as regras na aplicação de jogos e é uma fase importante do aprendizado, que marca a educação infantil, e como preparação para a absorção de conteúdos relacionais e mais complexos, que ocorre em grande volume da educação básica, mas que também podem ser aprendidas utilizando o jogo como ferramenta facilitadora.

O Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998, v1. p.27) confirma que “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”.

Para Vygotsky (1998) a brincadeira cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal e o brinquedo exerce uma enorme influência no seu desenvolvimento porque “A criança não é um adulto em miniatura e nem um ser que se basta a seu processo de desenvolvimento”. O simples brincar possibilita o entender de alguns princípios de vida, como liderança, obediência, colaboração e outros. Vygotsky (1998. p. 144) assinalou que: [...] uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar, resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia; usar capacidades

como observação, a imitação e a imaginação, o que pode ocorrer por meio da imitação, do desenho de narrativas, que são próprias da primeira infância.

3 O ENSINO DE DEFICIENTES AUDITIVOS

As crianças DAs tem a garantia de aprendizagem tanto da Libras como da Língua Portuguesa, e o uso de recursos lúdicos, que estão previstos na BNCC, devem ser utilizados com todas as crianças. Mas a principal diferença é que as mãos são também um instrumento de comunicação dos surdos.

Silva V. (2016) destaca que para as crianças DAs as mãos apresentam duas funções, uma sensorial e outra linguísticas, já que para brincar é muito comum o uso das mãos, mas essas também são a forma de comunicação em Libras. Mas a fala por meio de gestos é uma ação natural das crianças, com ou sem surdez, pois integra o universo infantil por ser uma forma de interação, assim como o uso de recursos, os brinquedos que ganham significados.

Antes mesmo de aprender a Libras, portanto ter o domínio da configuração das mãos, a principal forma de comunicação das crianças surdas é a linguagem corporal. É nesse sentido que os jogos e brincadeiras se tornam fundamentais como forma de interação, pois é a primeira manifestação linguística das crianças, utilizando de objetos para se expressar, mas sendo que esses não são essenciais, mas simbólicos da imaginação infantil e a reprodução social (SILVA V., 2016).

Nesse sentido, Souza e Silva D. (2010) citam que o corpo da criança é um componente linguístico que se expressa por meio da brincadeira da criança de forma lúdica e subjetiva, como observaram, que desenvolveram um estudo de análise de vídeos de oito crianças deficientes auditivas, na faixa etária de 6 a 7 anos, que frequentavam a brinquedoteca de uma escola de educação especial. Foram observadas as diversas situações lúdicas criadas pelas crianças e separadas por temas.

Ao encenar situações do cotidiano, como colocar um boneco no carrinho, as crianças apontam e usam bonecos e o próprio corpo como linguagem em movimento, exatamente como fazer crianças ouvintes. Em outra representação, vestem roupas e maquiagens e levam um boneco para passear. Dessa forma, foi entendido que as crianças surdas usam de forma

mais contundente o corpo como experiência simbólica do faz-de-conta, dando significação à brincadeira, sendo o essencial como elemento imaginativo e dos processos de significação e da complexidade imaginativa (SOUZA; SILVA D., 2010).

Silva V. (2016) entende que a brincadeira promove potencialidades a partir da conscientização de que a brincadeira é uma forma de contar a história e se apropriar com independência de uma nova linguagem, que é a linguagem oral dos surdos, portanto a brincadeira torna a criança Das mais dinâmica e criativa.

Souza e Silva D. (2010) explicam que os elementos simbólicos articulados (corpo e língua de sinais) foram essenciais para a compreensão a dinâmica dialógica do faz de conta encenado, por isso compreender que mais do que as palavras sinalizadas em Libras, os movimentos corporais se tornam comunicações intersubjetivas criadas e trocadas entre as crianças, com significações variadas por meio dos recursos e da dinâmica do brincar.

Portanto, o brincar que representa o uso da ludicidade vai muito além do entretenimento, é base para a aprendizagem, especialmente na educação infantil, como bem reforça a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que entrou em vigor em 2018, confirmando da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que independente das necessidades especiais, define a criança, em seu Artigo 4º:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Silva D. (2006, p. 124) cita que “o corpo, os gestos, as palavras e toda a expressão infantil indica ‘o que ela escreve’, tornando possível a qualquer outro ‘ler’ o que ela percebe, o que ela quer fazer ser entendido”. Essa esfera autoral das crianças é identificada nas brincadeiras, em que a crianças são naturalmente artistas da representação do que pretendem explorar, por meio de sua sensibilidade. Para a criança DAs esse movimento é ainda mais representativo, considerando o problema comunicativo limitado, já que não existe a comunicação sonora e a aquisição da língua de sinais geralmente é tardia ou limitada.

Isso ocorre especialmente porque mais de 90% das crianças surdas têm pais ouvintes. O desenvolvimento da linguagem da criança surda é dependente da qualidade das interações a que a criança está exposta, sobretudo nos primeiros anos de vida, e que fica prejudicada, já que os ouvintes usam majoritariamente a comunicação oral (SILVA D., 2006; SILVA V., 2016).

Um dos primeiros trabalhos que identificou a relevância do brincar e do corpo para a comunicação da criança surda foi realizado por Goes (1997), que observou crianças em uma brinquedoteca. Ficou caracterizada a experiência linguística e que é possível a análise e compreensão de como a criança Das se expressa e compreende o mundo.

As primeiras observações indicaram a tendência das crianças surdas utilizarem gestuais e expressão corporal na composição de cenas lúdicas e limitar o uso de linguagem por meio de sinais e fala, o que se justifica pelo pouco contato com a língua de sinais, mas o que não impediu a construção de ações simbólicas ou de abstração. O modelo de Goes inspirou vários outros estudos, inclusive o de Souza e Silva D. (2010), já citado anteriormente.

Como forma de ampliar os estudos sobre o funcionamento lúdico das crianças surdas, o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Universidade de Campinas criou um banco de dados em forma de videogração de crianças em atividades lúdicas em uma brinquedoteca. A análise realizada por Silva D. (2006) demonstrou que as crianças Das não estão alienadas do mundo e são capazes de se apropriar de instrumentos dos ouvintes, como telefone ou microfone, brincando de falar ou cantar.

Silva D. (2006) entende que esses episódios demonstram que a criança surda está integrada na sociedade oral muito antes da configuração de seus registros de fala e escrita.

Na verdade, as brincadeiras, entre outras atividades, deflagram que a surdez, a língua de sinais, a identidade do surdo se constituem em meio a um permanente diálogo com a sociedade ouvinte, numa dinâmica rica entre diversidades culturais e linguísticas. (SILVA D., 2006, p. 134).

Essa avaliação pode remeter a um pensar sobre a tensão entre surdo e ouvinte e a inclusão na escola regular muito mais no campo dos adultos, especialmente professores de sala regular, do que da criança DAs, que parece

se integrar naturalmente à sociedade ouvinte e à ludicidade como forma natural de expressão e comunicação, corporal ou gestual.

É relevante ainda que a ludicidade permite um amplo campo de ações, desde as que estão diretamente relacionadas ao som, como o uso de música, o que é muito comum na educação infantil, ao que não exige nenhuma sonorização, como o brincar de mímica. Assim, é interessante abordar a ludicidade do aprendizado de Libras, que é naturalmente lúdica por seus gestuais, que não ocorrem apenas pelas mãos, mas também pelas expressões faciais e corporais.

Aguiar e Araújo (2020) discutem a proposta de ensino da Libras tanto para crianças surdas como ouvinte desde os primeiros anos da educação infantil, entre 3 e 5 anos, pois essa seria a efetiva inclusão, melhorando o aprendizado das crianças Das e ao mesmo tempo naturalizando a diferença entre as crianças ouvintes, já que normalmente isso não ocorre, pois nem todas as escolas contam com crianças surdas e nem educadas em Libras. Portanto, os autores defendem que as duas línguas oficiais do Brasil deveriam ser ensinadas a todos os alunos.

Embora a inclusão de crianças com necessidades especiais ainda seja recente na escola regular, processo iniciado em 2015, portanto há menos de uma década (Lei 13.146/2015), e ainda exista uma certa insegurança de como efetivamente oferecer todo o suporte necessário, como prevê o direito, é necessário compreender como os professores trabalhariam a questão.

Pelo menos em relação ao uso da ludicidade como ferramenta para ensino das crianças Das, Zaquero, Ferreira e Figueiredo (2009) entendem que não haveria resistência, pois a totalidade de professores entrevistados afirmaram já trabalhar com o lúdico como recurso pedagógico facilitador do processo de ensino, sendo um instrumento indispensável na prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares da educação infantil.

A pesquisa, realizada apenas com professores que tem especialização e atuam com crianças surdas há mais de três anos, mostrou que 80% dos docentes perceberam o aumento da motivação das crianças em sala de aula com o uso de recursos lúdicos. Outros benefícios citados ainda foram aumento

da atenção (60%), auto-estima (40%), participação (30%) e relações interpessoais (10%) (ZAQUEU; FERREIRA, 2009).

A dramatização é o recurso lúdico mais utilizado por professores em salas de aula com alunos DAs. Entre os pesquisados, 70% disseram adotar o recurso, além de 40% indicarem ainda o uso de jogos psicomotores, 30% contos infantis e 30% atividades rítmicas. Esses recursos são altamente importantes como estratégia de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, para as crianças em geral.

Objetos variados, fantoches, máscaras e roupas são exemplos de elementos lúdicos a serem utilizados, como demonstrou Silva V. (2016, p. 54) ao apresentar sugestões de adaptar as brincadeiras para alunos não ouvintes, mas que podem também integrar os ouvintes:

- Sinalizar e descrever características de brinquedos e objetos em jogos de adivinhação é uma experiência interessante para estimular as expressões faciais e corporais, além da estruturação das primeiras narrativas em Libras.
- Os fantoches são ótimos instrumentos para a compreensão das regras e a participação nas brincadeiras de faz de conta, mas como sua utilização ocupa as mãos, dificultando a realização dos sinais, é oportuno utilizá-los com crianças mais velhas, que, pela maior fluência em Libras, poderão sinalizar com uma das mãos e com a outra segurar o fantoche.
- Com máscaras, indumentárias e outros objetos estimular jogos de representação, imitação de ações de um personagem de uma história infantil, de modo a estimular o universo imaginário do faz de conta e potencializar as narrativas em Libras.
- Além dos brinquedos convencionais, há a possibilidade de criação de novos brinquedos, utilizando materiais diversos como papéis coloridos, retalhos, caixas de garrafas pet, embalagens etc.

Silva V. (2016), ainda aponta o uso da brincadeira telefone sem fio, o que remete à experiência citada por Silva D. (2006), da identificação de crianças não ouvintes com elementos de som. Para isso, a indicação é de adaptação como forma de estímulo ao aprendizado de Libras, de forma que o item ou palavra seja sinalizada em uma fila de participantes, sem que o que vai receber o sinal tenha visto o realizado pelo integrante anterior, assim, o último da fila terá que explicar para o grupo qual foi a palavra/objeto que entendeu.

Os estudos encontrados para embasar esse trabalho demonstram que a ludicidade é relevante em qualquer tipo de aprendizado, portanto é ainda mais significativo como recurso para suprir dificuldades ou deficiências, já que

promove a facilitação para compreensão. O lúdico estimula o indivíduo de variadas formas e torna o aprender natural, o que já é inato com o brincar para as crianças, mas se torna um estímulo ainda maior ao agregar benefícios inclusos, a ouvintes e não ouvintes, e a sociedade em geral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido cumpriu os seus objetivos ao demonstrar a relevância do uso de recursos lúdicos como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem para crianças deficientes auditivas que ingressam na educação infantil. O brincar é natural da criança, assim não é diferente entre os pequenos DAs.

A percepção realizada é que assim como Froebel observou as crianças para identificar a importância do brincar há cerca de 180 anos, nesses últimos anos os pesquisadores estão realizando observações nas brinquedotecas para avaliar a importância e os recursos lúdicos como percepção de novas formas e comunicar das crianças DAs como relevante para o desenvolvimento dos aprendizados e suporte para o desenvolvimento educacional, em Libras e inclusão social.

Entende-se que a formação, capacitação e trabalho dos professores em relação ao uso da ludicidade desde os primeiros anos da educação infantil, conjuntamente de crianças DAs e ouvintes, será de extrema relevância para a efetivamente contribuir para a melhoria da relação ensino-aprendizagem nessa fase educacional e para o crescimento futuro, inclusive na vida adulta em sociedade.

5 REFERÊNCIAS

AGUIAR, E.P.G.; ARAÚJO, A.C.S. Ensino da Libras na educação infantil: uma proposta lúdica para crianças surdas e ouvintes. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.14 N. 53, p. 221-230. Dezembro/2020.

ÁRIES, P. **Por uma história da vida privada**. In: P. ARIES, P.; DURBY, G. CHARTIER, R. (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Data é comemorada com defesa da educação bilíngue para os surdos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/75321-data-e-comemorada-com-defesa-da-educacao-bilingue-para-os-surdos>. Acesso em: 23 out 2021.

FROEBEL, F.A. **A educação do homem**. Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

KISHIMOTO, T.M. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. Revista da Faculdade de Educação. V. 22 N. 1. 1996.

KYLE, J. **O ambiente bilíngue**: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: Atualidade da educação bilíngue para surdo. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex**: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Ano XIX, n. 46, set, 1998.

MASSA, M.S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. Aprender – **Caderno de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista Ano IX n. 15, p. 111-130, 2015

NASCIMENTO, L.C.R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. ETD - **Educação Temática Digital**. V.7, n.2, jun. p.255-265. Campinas, 2006.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S/A, 1978.

PIAGET, J. **Problema de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

QUADROS, R.M; KARNOPP, L.B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Arned, 2004.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Ed. Ática, 6º Ed., Série Educação, 1997

SILVA, D.N.H. Surdez e Inclusão Social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 121-139, maio/ago. 2006

SILVA, V.C. A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem de alunos surdos. **Revista Somma**, v.2, n.2, p.47-57. 2016.

SOUZA, F.F.; SILVA, D.N.H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, out./dez. 2010

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras. Florianópolis, 2009

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2009.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAQUEU, L. V. C.; FERREIRA, G.N.; FIGUEIRÊDO, I.G. **O brincar no processo de ensino de crianças com surdez com base nas análises de entrevistas de professores**. Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 3 a 6 nov 2009.

Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Carolayne Toledo Silva*

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão a respeito da transição dos alunos da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A primeira infância é um período sensível em que ocorrem uma série de desenvolvimentos essenciais para a formação da criança e, para suprir as necessidades desta etapa, existe a Educação Infantil, que é um direito da criança e a primeira etapa da educação básica, já o Ensino Fundamental – Anos Iniciais é a segunda etapa da Educação Básica e está organizado por áreas do conhecimento, onde o professor deverá considerar as experiências e vivências da Educação Infantil, apesar de o currículo nem sempre permitir essa consideração.

O tema foi escolhido a partir de observações das mudanças de comportamento das crianças ao sair de um ambiente em que estão acostumadas para outro totalmente desconhecido. Essa pesquisa é teórica, qualitativa, bibliográfica e documental.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Primeira Infância, Adaptação e desafios

INTRODUÇÃO

As reflexões do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, esse artigo tem o intuito de demonstrar as questões enfrentadas pelas crianças durante esse processo de mudança, mostrando o amadurecimento e as novas responsabilidades que essa transição apresenta para esses estudantes, esse diálogo entre a transição dessas duas etapas de ensino para evitar problemas emocionais e sobrecargas para as crianças que vivi algo novo e marcante para sua vida. Os desafios, as mudanças, os conflitos que os educadores/ professores também pode contribuir nesse processo de transição.

A educação no Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é responsabilidade da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, que devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. Cada um desses sistemas educacionais públicos é responsável por sua própria manutenção, que gere fundos, bem como os mecanismos e fontes de recursos financeiros.

A educação escolar brasileira se divide em vários estágios escolares que compõe a educação básica, dos quais é tem a educação infantil de 0 a 5 anos e 11 meses, o ensino fundamental e o ensino médio.

Compreender como é essa rotina e responsabilidades que essas crianças passam a adquirir nesse seu processo de ensino-aprendizagem e as contribuições dos educadores para o desenvolvimento das crianças.

A Educação Infantil tem como favorecer o lúdico, ao criar, imaginar e expressar os primeiros passos dos conteúdos, ela favorece também interação mais plural e o ensino fundamental praticas voltadas para conteudistas.

Se faz necessário a necessidade de relacionar os conceitos entre uma etapa e outra, possibilitando a aproximação e continuidade do fazer pedagógico, considerando todas as fases da vida escolar da criança.

Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental pode causar algumas preocupações isso é normal, não afeta somente os pais mas também os alunos, essas mudanças deve ser trabalhada em toda educação infantil com adaptações de novos lugares e interações na rotina de cada estudante, fazendo assim que eles não sintam tanto o impacto dessa mudança e desse aumento de comprometimento com os estudos.

Nesse momento é de suma importância o apoio da equipe pedagógica da escola que irá receber essa criança e também de seus familiares, para que seja de maneira leve e agradável e que eles possam saber que mudanças ocorre em todas

fase da vida mas que são também superadas de forma tranquila.

O ensino de aprendizagem ocorre de forma contínua e permanente, onde conhecimentos são constituídos em diferentes momentos da vida, sempre respeitando o processo de singularidade de cada aluno para que a adaptação seja de forma respeitosa e tranquila para que não cause nenhum prejuízo e transtorno para sua aprendizagem. A inserção da criança no Ensino Fundamental necessita de um diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental, sendo institucional e pedagógico, dentro da escola, entre as escolas, e na sala de aula. Segundo Kramer (2007.p.20)

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2007, p. 20)

Sendo assim, compreende-se que não se refere as duas etapas, mas sim no compromisso com a infância em todos os seus aspectos, criando assim a escolaridade como prioridade na vida delas e não como uma coisa obrigatória a se fazer, entendemos que transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ocorrer de maneira que não perca a sua ludicidade, ambas etapas precisam ter um trabalho efetivo com os professores e gestores para que seja pensando no currículo para os anos iniciais. Para Kramer, Nunes e Corsino (2011).

Os gestores que atuam nas creches, pré escolas e escolas em funções chamadas de orientação, supervisão ou coordenação têm o papel importante de acompanhar as práticas, identificar os problemas, preparar a análise de casos ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões que de fato reúnam professores da educação infantil e do ensino fundamental, sentados lado a lado, pensando juntos, contando o que têm feito e o que não conseguem fazer. Priorizar essa modalidade de formação continuada exige entender que o objetivo desses encontros é pensar, discutir e problematizar o currículo, decidindo sobre o que compete à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, prevendo estratégias de transição tanto nas escolas de ensino fundamental que têm turmas de educação infantil quanto nas que recebem crianças de outras escolas ou pré-escolas (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 81).

É preciso pensar e repensar os processos de transição, uma vez que ele é negligenciando pode causar problemas de adaptação para esses estudantes que estão ingressando ao 1º ano do ensino fundamental. Ainda causa uma certa preocupação após a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, principalmente no que se diz respeito a práticas pedagógicas para atender essas crianças que tem de cinco a seis anos de idade, onde precisam ter um aspectos físicos pedagógicos e curriculares que estabeleçam uma relação coerente, onde precisamos considerar que a infância esta presente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por isso é necessário que tenha para o 1º ano uma proposta acolhedora, especifica para essas crianças, pois elas podem causar serias dificuldades de adaptação, elas encontram um ambiente desconhecidos e com muitos obstáculos pela frente.

Com relação ao currículo e a estrutura física muito ainda precisa ser alterado, nas salas de primeiro ano, principalmente as de escolas publicas ainda se encontra carteiras que não são adaptadas a crianças de 5 a 6 anos, e sim para as crianças acima dessas idades.

É preciso que a escola em geral entenda suas especificidades. A integração desses dois níveis de educação, o brincar ainda deve se fazer presente na educação, por isso os professores do 1º ano do ensino fundamental devem se atentar a respeito dessa questão, pois o brincar faz parte do ensino e aprendizagem das crianças. para efetivação dessa integração entre saberes e conceitos trabalhados pela a escola.

É a realização de uma articulação qualitativa entre os diferentes estagio de aprendizagem que os alunos se encontra, processo este que para Vygotsky, é caracterizado pelas, relações, interações e o brincar, onde a escola deve ser vista como espaço socializador de conhecimentos e afetos, para o autor, brincar esta relacionado ao desenvolvimento do indivíduo, do ponto de vista tanto psicológico quanto cognitivo e sociocultural.

A brincadeira e os espaços de experiencias nesta perceptiva dão a possibilidade de criar e recriar conhecimentos e vivencias.

Vygotsky também enfatiza que conforme a idade da criança aumenta, sua forma de brincar e agir também mudarão diante do brinquedo, pois serão criadas outras formas

e situações imaginárias de se realizar, então o diferencial nessa transição é olhar atento do educador.

É importante salientar a necessidade de formação continuada, conforme exposto na LDB, nº9394/96 nos art. 61 e 67, onde garantem a interação dos aspectos teóricos e práticos que promovem e efetivam as especificidades e a sistematização das práxis pedagógicas com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Há uma importância também de se contemplar a na organização do trabalho pedagógico, tendo aspectos que garantem a especificidade de cada nível de estudos, nesses sentidos, se faz necessário relacionar os conceitos de cada etapa, considerando toda a fase da vida escolar daquela criança.

Tendo uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois assim deveríamos pensar que as praticas educativas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental uma forma de trabalhar juntos o letrar e o brincar.

Os impactos causados pela Transição

Os impactos causados pela transição entre a Educação Infantil e ensino Fundamental, pois na Educação Infantil a centralidade do brincar esta presente na organização das rotinas dentro da instituição, com os usos do tempo e do espaço estruturados em torno dessa rotina, já no Ensino Fundamental, tendo em vista que esses alunos estão inseridos numa cultura grafocêntrica.

Onde elas precisam se voltar para apropriação da língua escrita, sendo engajada individualmente ou coletivamente, isso acaba causando diversos frustramentos, vemos com isso um grande desencontro entre o brincar e a cultura escolar, a ideia para que essas frustrações não ocorra, e assegurar a continuidade do aprendizado e reforçando a individualidade de cada aluno em cada um dos ciclos enfrentados, pois o processo de adaptação para essa alteração é bem variada, há crianças que se adaptam rapidamente mas existe também aquelas que são mais resistentes a mudanças.

É de suma importância considerar as relações afetivas nessa transição, pois é ela que desperta o desenvolvimento de confiança e da relação com o outro, observar o espaço é um dos quesitos importantes nessa transição, deixar as carteiras em grupos e com mais disposição e espaço para que ele se lembre do que encontrava na educação infantil, deixar brinquedos ao alcance delas e estimular suas independências é de excelência forma de favorecer a continuidade entre as etapas, já que é claramente visível que as brincadeiras contribuem nesse processo.

Fazendo desse modo que o lúdico seja evidenciado e vivenciado dia após dia, deixando assim a mudança menos assustadora para esses estudantes, as famílias também fazem parte desse processo precisam ser bem acolhidas e receber apoio não somente dos educadores e sim de toda a equipe pedagógica daquela unidade de ensino.

A escola deve sempre estar aberta a qualquer tipo de mudança e estratégias, considerar a opinião de cada pais, e esta sempre observando os conflitos emocionais por parte de cada criança, sendo família e escola unificadas para fazer o melhor para cada aluno, a organização da unidade escolar deve ser centrada na criança ser um ambiente acolhedor para ela e que não seja ocasionado nenhum tipo de danos a aprendizagem, toda equipe do colégio devem estar comprometidas em assegurar o bem-estar de cada individuo que passa por essa transição.

Essa transição acaba causando alguns transtornos por exemplo a ansiedade, onde eles têm a mistura de emoções e sensações passando nessa mudança.

Precisamos também saber que parte da transição ocorre de forma um pouco articulada e não se atentam com a necessidade e motivação das crianças, desconsiderando muitas vezes e ate extrapolando os limites de cada um dos seus alunos, ressaltando também que essas exigências e problemas muitas vezes originam-se dos órgãos em que se formulam as politicas publicas de educação.

As exigências de materiais da escola, dos exames de avaliação e necessidade de trabalhar com a alfabetização tudo isso impacta no trabalho docente.

O papel do educador na transição

O agente direto que favorece essa transição é o educador, ele precisa ter um olhar mais acolhedor, tornando uma transição saudável, considerando toda a jornada da criança até esse momento, que esses educadores tenham clareza sobre a concepção de criança e que essa criança que está ingressando ao Ensino Fundamental ainda é a mesma que saiu da Educação Infantil, é que o seu papel e além de tudo intermediar a adaptação do educando com a nova rotina, Kramer (2007) enfatiza que a garantia de que as crianças sejam atendidas na sua subjetividade de aprender e brincar e que os direitos sociais sejam atendidos, considerando as ações infantis como: o direito de brincar e a produção cultural.

A qualificação desse profissional deve ser apta para os desafios que surgirão e serão propostos durante essa mudança de ciclo, o educador deve estar sempre atento ao processo de desenvolvimento daquele estudante, deve ser utilizadas metodologias dinâmicas e lúdicas, contemplando os direitos e deveres de aprendizagem de cada aluno e em cada etapa, também é necessário que o professor esteja aberto para organizar atendimentos individuais toda vez que for necessário com os pais para não causar tanto impacto na transição das crianças.

Esse professor deve sempre se com a visão voltada para o melhor caminho a ser conduzido no processo de aprendizagem, sempre buscando meio de valorizar os diversos níveis de conhecimento, onde inclui aspectos físico, cognitivo linguístico, emocional, social e afetivo.

Os profissionais tenham total eficácia e instrução para que eles possam transmitir o apoio necessário para as crianças, para que essa transição seja mais tranquila e prazerosa, o educador precisa estar muito apto e aberto em proporcionar espaços de trocas e uma aprendizagem significativa, para este primeiro ano do Ensino Fundamental para que elas tenham uma experiência muito significativa e afetividade nessa nova experiência de ensino.

Os diálogos devem ser feitos sempre entre o educador e o educando para saber

o que eles já aprenderam o que eles esperam aprender e saber como está suas expectativas para esse novo ciclo que se inicia, é importante também que seja analisado a síntese de cada campo de experiência que foi trabalhado na educação infantil, que os educandos da educação infantil também tenha uma troca de experiência com a professora do 1º ano para que eles se sintam familiarizados com aquele ambiente no próximo ano.

Conhecer e dominar as rotinas e as práticas pedagógicas dos professores de ambas etapas, fazendo com que identifique as especificidades e particularidades e a continuidade do processo de ensino de cada estudante, o professor deve preparar sempre aulas com dinâmicas e ludicidades para que sejam aulas similares com a educação infantil é eles não se sintam tão “perdidos” naquele novo espaço.

Para que a criança tenha uma experiência significativa de ensino e afetividade o profissional precisar esta apto para proporcionar espaços de trocas e aprendizagens significativas para elas, é essencial que o professor saiba como aquele aluno caminhou na educação infantil, quais habilidades desenvolveu, onde tem mais dificuldade e quais são seus potenciais. Isso vai ajudá-lo a desenhar uma transição mais saudável, respeitando os conhecimentos que aquela criança traz.

Jamais colocar pressão na alfabetização daqueles educandos, mostrar que elas estão seguras e que esse momento de transição é algo desafiador, mas que pode ser leve, é de suma importância mostrar também o novo currículo para seus familiares e responsáveis onde mostra a proposta pedagógica da escola e os objetivos dessa transição.

Suporte e fluidez são noções chave para que os educando não se sintam pressionados nessa transição, deve exigir planejamentos entre a equipe pedagógica, as aulas devem ser dinâmicas e atraentes para que não perca a essência do brincar da Educação Infantil, deve haver um olhar acolhedor por parte da escola.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi elaborada para que toda a instituição de ensino brasileiras, tenham a mesma referência a construção do projeto

pedagógico bem como na organização dessas transições, onde no Ensino Fundamental as brincadeiras e dinâmicas vão sendo substituídas por rotinas mais rígidas, mas sempre lembrando que não se deve cortar as brincadeiras de imediato, pois elas são importantes para o desenvolvimento das crianças.

Durante o primeiro ano do Ensino Fundamental deve dar a continuidade a rotina da Educação Infantil, como a disposição das carteiras, os espaços para brinquedos e a adaptação da jornada de horas na instituição de ensino.

“Na Educação Infantil, as brincadeiras e as interações são o eixo do currículo. No Fundamental, é preciso haver uma continuidade: a rotina não é igual, mas é importante preservar esses momentos, entendendo que as aprendizagens a partir dali vão se construir de outras maneiras” Angela Di Paolo Mota.

Um ponto muito importante é escutar o que as crianças pensam sobre essa transição, quais suas expectativas e frustrações, propor um bate papo com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental onde eles respondem se tem brincadeiras, como são as salas, o que eles aprendem.

Uma outra coisa que os ajuda, é aqueles que vão fazer o Ensino Fundamental em uma outra instituição de ensino diferente da Educação Infantil, é bom leva-los para conhecer e se acostumar com o novo ambiente, para que não sofra tanto nessa adaptação. A professora Lenize Cristina Riga tem o seguinte pensamento “Isso traz acolhimento e mais segurança para elas. Se não for possível ir ao outro prédio, é legal conversar sobre o assunto e mostrar fotos da escola.”

“Temos percebido que muitas escolas têm recorrido a uma qualificação desses documentos. Vale detalhar quais são as dificuldades e potencialidades daquela criança e fazer um mapeamento da turma. No entanto, a gente vê que muitas vezes esses relatórios não são lidos”, observa Lenize. Os portfólios e relatórios devem ser lidos pela professora do Ensino Fundamental, para que conheçam bem seus futuros alunos, e consigam entender suas dificuldades e saberes de forma tranquila. Podem ser conversados também com outros educadores de anos anteriores sobre como era o aluno em sala.

Promover momento de diálogo com a equipe docente para refletir sobre a etapa de transição; - Manter a escuta ativa, para as famílias, crianças e educadores, realizar projetos que envolva a comunidade escolar.

Promover a socialização entre escola e família, trazendo-os para mais perto, dando-lhes oportunidades de contribuírem com algo a mais no âmbito escolar. Encaminhar vídeos orientativos para os pais sobre a transição para o 1º ano.

Realizar reuniões com os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental para alinhar as ações de ambas as etapas (quando atender os dois segmentos). A escola se organizar para receber a visita dos alunos da Educação Infantil, levá-los para conhecer os espaços da escola e os professores.

CONSIDERAÇÕES

Compreendo que o processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: anos iniciais exige dos profissionais envolvidos e familiares a sensibilidade para entender a necessidade de cada um dos alunos que passara por essa transição.

Já o papel da escola é oferecer sempre um espaço para o brincar, profissionais de cada área comprometidos com o bem estar de cada criança, deve ser pensar no espaço físico das salas de aula, carteiras, armários e entre outros, os processos que envolvem essa mudança refletem também nos docentes, precisa ser repensada, no intuito de tornar essa transição algo prazerosa para as crianças.

É importante reforçar que o brincar é essencial na rotina deles, tanto na educação infantil para o ensino fundamental, pois isso faz parte da infância.

A transição deve ocorrer de maneira que se priorizem as necessidades dos alunos e o processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento. Consideramos que o brincar é fundamental nessa fase da vida, por isso o Ensino Fundamental deve ser proporcionado também o brincar, pois ele é essencial a infância.

Sabendo de tudo isso, a contribuição dos professores é buscar sempre compreender como acontece esse processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde temos muitas referências para nos orientar sobre como oferecer condições favoráveis no ambiente escolar, mostrando para as crianças que esse processo seja algo agradável e prazeroso.

Ressalto que o professor precisa ser o mediador nesse processo de transição proporcionando sempre momentos de brincadeiras e atividades que faça sentido para esse processo de ensino aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Nova Escola, < <https://novaescola.org.br/conteudo/21374/como-apoiar-a-transicao-dos-alunos-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental> > acesso em 10/10/2022

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > acesso em 07/09/2022

Blog Educação Infantil, < <https://educacaoinfantil.aix.com.br/transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental/#:~:text=%C3%89%20essencial%20que%20o%20professor,conhecimentos%20que%20aquela%20crian%C3%A7a%20traz> >, acesso em 10/08/22

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular- BNCC. BRASÍLIA, DF, 2017.

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

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

Nova Escola, < <https://novaescola.org.br/conteudo/21374/como-apoiar-a-transicao-dos-alunos-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental> >

Educação Infantil < <https://educacaoinfantil.aix.com.br/transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental/> >

LUCAS, do rio verde

https://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/arquivos/userfiles/educacao/PROGRAMAS_E_PROJETOS/PROJETO_TRANSICAO_ENTRE_ED_INFANTIL_E_EN_FUNDAMENTAL.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. BULMER, M.

PATTO, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

COLELLO, S. M.G. Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

VYGOTSKY, L.S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Biografia

Carolayne Toledo Silva

Graduando em Pedagogia pela Faculdade INESP.



**A PSICOMOTRICIDADE COMO IMPORTANTE DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADE PARA A ESCRITA**

Ariane de Fátima Ribeiro

Professora Orientadora - Josiane Cristina Guimarães

Jacareí
2022

Resumo: Este trabalho é produto de um estudo de revisão bibliográfica, que busca ressaltar a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento e apropriação da escrita. O trabalho teve como objetivo demonstrar melhorias possíveis na aquisição da habilidade de escrita de um aluno desde os fundamentos da ciência psicomotora até práticas pedagógicas do professor. Trata-se de uma metodologia baseada em pesquisas em artigos científicos e dissertações, para obtenção de um embasamento teórico. Com base neste estudo, pode-se concluir que o uso de habilidades psicomotoras pode possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo e aquisição e apropriação de habilidades necessárias para a aprendizagem, no contexto escolar da educação, desenvolvendo aspectos motores, cognitivos e afetivos, dos quais a presença de um intermediário profissional é essencial neste processo.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Humano; Psicomotricidade; Escrita.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema “A psicomotricidade como importante desenvolvimento de habilidade para a escrita” surgiu com intuito de compreender determinadas disfunções que não afetavam especificamente o cérebro, o estudo do ser humano em relação ao seu corpo em movimento.

A palavra psicomotricidade vem da palavra grega *psyché*, alma, e do verbo latino *moto*, mover-se frequentemente. O psicomotorismo ganhou força na França no início do século XX, quando surgiram várias linhas de pensamento biomédico, psicopedagógico e psicanalítico. (BARRETO, 2000).

Com base neste contexto, o tema se justifica pela importância da psicomotricidade, pois é uma ciência relacionada ao desenvolvimento global do indivíduo e que ocorre em todas as fases da vida, que no contexto escolar costuma ser relacionada a outros departamentos como pedagogia, psicologia, etc., considerando a atenção à pessoa e ao seu corpo, de extrema importância não só no aspecto motor, mas também cognitivos, afetivos e sociais que compõem o sujeito.

Assim, a presente pesquisa busca responder como o conhecimento e o uso de práticas da psicomotricidade podem auxiliar o docente em seu trabalho pedagógico.

A pesquisa apresenta como objetivo geral, demonstrar melhorias possíveis na aquisição da habilidade de escrita de um aluno desde os fundamentos da ciência psicomotora até práticas pedagógicas do professor. E como objetivos específicos: relacionar o trabalho do pedagogo com as práticas de uma educação psicomotora, discutir o método de processo de aquisição da escrita dos alunos, em uma perspectiva mais ampla e Identificar as contribuições da ciência da psicomotora para a prática pedagógica do docente quando trabalha a aquisição da escrita.

A metodologia adotada trata-se de revisão de literatura, com base nos autores como Le Boulch (1984), Ferronato (2006) e Núñez (2015) e outros, por meio de consultas a livros, artigos, sites confiáveis. Na pesquisa foi realizada a leitura analítica de forma que as teorias levantadas conduzam a obtenção da resposta ao problema de pesquisa apresentado. O período utilizado para busca foi dos últimos 10 anos.

1. BREVE HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE

A história do conhecimento psicomotor já representa um século de esforço em ação e pensamento. Seu cientificismo na era da cibernética e da tecnologia da informação certamente possibilitou ir além da descrição das relações mútuas e recíprocas da coexistência do corpo e da psique. Esta proximidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana, o longo passado de milhões de anos de conquista psicomotora (FONSECA, 1988, p. 99.)

A psicomotricidade é considerada uma manifestação da educação psicomotora. Originou-se na França em 1966, quando a educação física não conseguiu atender às expectativas de uma educação holística do corpo. (LE BOULCH, 1984).

Le Boulch menciona:

O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Na Década de 1960, Le Boulch (1983) lutou e conquistou a inclusão da educação psicomotora nos currículos elementares das escolas francesas. Segundo o autor, "A educação psicomotora deve ser considerada como a educação básica da escola primária e, portanto, o ponto de partida de toda a aprendizagem pré-escolar e escolar". A psicomotricidade tem como objetivo enfatizar a relação entre motricidade, mente e emoção, promovendo o desenvolvimento infantil, estando intimamente relacionado com a motricidade, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional.

De acordo com Campos (1992) no ano de 1920 em Dupré que surgiu pela primeira vez o termo Psicomotricidade, constituindo o vínculo entre o movimento e o pensamento. O autor desde 1909 já atraía a atenção das crianças sobre o desequilíbrio motor, denominando o quadro de "debilidade motriz". Notando que havia difícil relação entre as anomalias psicológicas e as anomalias motrizes, levando a elaborar termo psicomotricidade.

A história da psicomotricidade estudada por alguns autores é relatada que seu surgimento foi a partir de estudos sobre o corpo, sendo relacionado às mudanças, e de que forma esses estudos chegaram até as modernas concepções relacionadas à psicomotricidade (COSTE, 1992).

Em sua abordagem, por ser uma ciência que apresenta pesquisas relativamente novas, a psicocinética enfoca o ser humano e seu corpo em comparação com outras áreas de estudo, incluindo as áreas de educação, ensino e saúde. Indivíduo de forma holística, exigindo o conhecimento e o recurso a outras áreas do conhecimento, sobretudo as que dizem respeito ao desenvolvimento e comportamento humano, no estudo da psicomotricidade (SOUSA; SILVA, 2013).

Para Campos (1992), a psicomotricidade de certa forma é um mecanismo para auxiliar as crianças a superar seus problemas, prevenindo possíveis falta de adaptação. Tem como objetivo possibilitar as crianças condições mínimas para alcançar um desempenho escolar baseado no desenvolvimento integral. O indivíduo se constrói durante esse processo, gradualmente, através da interação com o meio e de suas próprias realizações, e a psicomotricidade desempenha um papel importantíssimo.

No Brasil a partir do ano de 1968 que se propagou a psicomotricidade, através de cursos e disciplinas incluídas a psicomotricidade em instituições de ensino em diversos estados brasileiros. Primeiramente inseriu-se a psicomotricidade nas escolas especializadas como um recurso pedagógico, pretendendo preencher as lacunas no processo de desenvolvimento (FALCÃO; BARRETO, 2009)

Segundo Molinari e Sens (2003), questões relacionadas às habilidades psicomotoras foram discutidas principalmente em estudos voltados para o desenvolvimento motor da criança. Com o tempo, começou-se a estudar a relação entre o "atraso" no desenvolvimento motor e a inteligência da criança. Eles avançaram outros estudos na região considerando cada faixa etária e assim o desenvolvimento das habilidades das crianças de acordo com a idade.

Atualmente, as pesquisas não priorizam a promoção do desenvolvimento motor, mas sim todos os componentes que compõem uma criança, onde pode ser promovido o desenvolvimento geral do indivíduo. Ao desenvolver as habilidades psicomotoras, o professor deve se basear nas necessidades de cada criança e orientá-la da melhor forma. (MOLINARI; SENS, 2003).

2. FORMAÇÃO DOCENTE E SEU OLHAR PARA AS ESPECIFICIDADES

Segundo análise de artigos que se aprofundam na história do ensino dos educadores, a formação dos docentes brasileiros está historicamente intimamente relacionada ao rápido desenvolvimento dos estabelecimentos de educação, deixando seus rastros até hoje.

No século 19, Segundo Tanuri (1970), havia uma preocupação mundial em relação à aprendizagem dos educadores devido à Revolução Francesa, que questionava os campos da educação pública. Nesse sentido, escolas regulares, estabelecimentos de educação para o ensinamento dos professores foram criadas em diversos países da Europa.

Essa preocupação só apareceu no Brasil, durante a independência e foi fortalecida e pautada durante a Proclamação da República, com a governança do país. No entanto, esse método foi objetivado apenas por causa da industrialização, que suportou a extensão dos estabelecimentos, a necessidade de trabalho e o aumento da disponibilidade de informações para formar pessoas mais qualificadas para o trabalho braçal. Porém, nas décadas seguintes, a introdução à educação ainda era muito limitada, deixando grande parte da população analfabeta.

Com o processo de criação de indústrias e o aprimoramento das tecnologias, a população foi começando a aumentar, e a expansão da rede pública facilitou o investimento na ampliação da demanda por professores, resultando em escolas normais de ensino médio espalhadas por todo o país.

Nesse caso, uma pessoa matriculada em escola normal de ensino médio pode atuar no ensino fundamental e infantil, mas as consequências permanecem na sociedade.

Segundo Ferronato (2006), esse tipo de ensinamento não atende às necessidades e objetivos atuais da educação infantil para essas crianças que pretendem se inserir na sociedade brasileira, deixando uma lacuna.

A LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), sendo assim, preconiza que os educadores do ensino básico sejam formados no ensino superior. Diante dessa situação, o PNE (Plano Nacional de Educação) contém metas para o período de 2014 a 2024.

Segundo Ferronato (2006), os educadores precisam de aptidões polivalentes, sendo, portanto, sua obrigação fazer uso dos conhecimentos das diversas naturezas

até a qualidade própria de seus educandos, um olhar agregado à sociedade que os cercam e as famílias que estão comprometidas. No entanto, isso só é possível se esses profissionais estiverem atualizados e habilitados sempre, e para os que já estão exercendo a profissão faz-se indispensável o auxílio para que possam ter acesso ao ensino superior.

Segundo Mello (2019) fala que a educação é, portanto, uma questão que dificulta a implementação de políticas que terão um impacto significativo na educação brasileira, pois tanto os cursos pedagógicos quanto as outras graduações devem se reformular para atender às necessidades educacionais de melhorar a qualidade profissional dos indivíduos.

A reforma dos cursos pedagógicos e demais graus de magistério é, neste sentido, imprescindível para a atualização dos cursos pedagógicos. Seu objetivo é formar professores que saibam lidar com a individualidade, que pensem em metodologias ativas e participem do crescimento e desenvolvimento dos alunos em uma ideia que visa a particularidade de cada um, indo além da ideia de ser profissional que tem conhecimento e o aluno é um ouvinte que precisa saber diferentes informações dentro de um determinado tempo (MELLO, 2019, p. 17).

A grade dos cursos curriculares de pedagogia ultimamente vem contemplando o aperfeiçoamento de vários campos do conhecimento para que o educador seja competente em sua atividade como educador, mas de forma genérica sem a especificidade do local onde atua. No entanto, se um educador tem sua graduação superior e seja ingressado no mercado de trabalho, conseguintemente com um conhecimento amplo e variado e a partir dele atualiza e foca metas aplicáveis à sua área de atuação, visando o espaço necessário, além de exigir tempo, ampliando seu repertório e atualizando constantemente, dependendo também dos programas de ensino de suas instituições, tanto públicas quanto privadas.

A formação assume um papel para além do ensino, visando a simples ciência, à docência e a renovação pedagógica, e passa a ser um foco em proporcionar espaços de engajamento, reflexão e formação para que as pessoas saibam lidar com a mudança e a incerteza. A formação tem um papel importante no que faz o professor da escola. O professor da escola é responsável por fazer com que os alunos aprendam e se desenvolvam de acordo com as expectativas da faixa etária e também com as expectativas da família. Isso é um grande desafio porque acredita que uma

escola com suas próprias limitações e desenvolvimento pessoal único de alunos únicos. (MELLO, 2019, p. 18).

Portanto, é dever da instituição de ensino promover um ensino que possa incluir todos os educandos, que seus valores e costumes sejam carregados, se adaptando e seguindo seu ritmo. E o educador é o instrumento essencial e capacitado para que sejam descobertas essas especificidades e ritmos e dedicando seu tempo de trabalho, desenvolvendo aspecto cognitivo, motor, social e afetivo, para que assim, a aprendizagem sempre siga com as expectativas e suas devidas necessidades, ao passo do sossego em um ambiente acolhedor e prazeroso.

Trabalho esse que pode ser elaborado de modo interdisciplinar por uma equipe de educadores, contribuindo assim para o desenvolvimento do indivíduo como um todo e em diferentes circunstâncias. Quando todas as áreas estiverem se preocupando com o mesmo objetivo, com o desenvolvimento de todos de forma integral, conseqüentemente vão abrir portas para diversa outras. (MELLO, 2019, p. 19).

No entanto, quando se trabalha de modo interdisciplinar a contribuição para o ensino e as atividades são estimulantes. O espaço escolar pensado de uma forma que una a prática, sendo um grande espaço que estimula a atividade que permite correr, pular, rolar e outros ambientes de desenvolvimento, o campo de expressão, percepção, orientação, coordenação e outras aptidões.

Sendo assim o docente, deve estar mais apto para trabalhar com os alunos. Além de diversos fatores, essa formação está vinculada à formação básica de professores para que seja integrada ao currículo docente. Campos de informações que tratam dos aspectos psicomotores relacionados ao desenvolvimento integral do indivíduo.

3. PSICOMOTRICIDADE: O DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA

A preocupação de investigar profundamente ideias a respeito da psicomotricidade surgiu unida de um aprendizado escolar em sala de aula perante diversos estudiosos e autores comprometidos a entender como os alunos se desenvolvem em seus diversos desempenhos motores, reunidas as questões psíquicas.

Como ciência a Psicomotricidade tem o homem como elemento de estudo mediante seu corpo em movimento, além de tudo a relação os seus conhecimentos e entendimento sobre o mundo.

Segundo a (ABP) Associação Brasileira de Psicomotricidade, (2007), é um termo empregado para um entendimento de movimento organizado e agregado, de acordo com as experiências vividas pelo indivíduo cuja ação é resultante de sua personalidade, sua linguagem e sua socialização. (MELLO, 2019, p. 20).

De certa forma a Psicomotricidade é um modo de poder orientar o desenvolvimento das competências do sujeito, sendo elas as comunicações, inteligência, afetividade, aprendizado, etc. desde a ação e do movimento.

Portanto, ao pesquisar Núñez (2015), é necessário destacar alguns elementos-chave. Diferente destes é a consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio, que é entendido como a organização central de todos os sentimentos relacionados ao corpo em relação ao mundo externo, desenvolvendo a competência de mapeamento mental e organização do próprio corpo, seus limites e atividades, oportunidades imagem corporal definida por uma imagem corporal inconsciente que precede a consciência do sistema corporal.

Le Bouch (1973) diferenciou essa consciência do corpo como meio de comunicação consigo mesmo e com o meio, como conhecimento imediato que apresentamos de nosso próprio corpo, tanto no estado de repouso quanto em movimento, com relação às suas diferentes partes, e, principalmente, com relação ao espaço e aos objetos que nos cercam”.

Este sistema também inclui a habilidade de estar sempre reinventando perante novos conhecimentos e se entender por meio de uma ampla gama de probabilidades de ação. Portanto, a percepção de diferentes formas de expressão através do corpo, o conhecimento oral de diferentes elementos do corpo, os limites do espaço, quando

novos são construídos a partir de experiências anteriores, de onde nasce o princípio da hierarquização.

Além disso, outros elementos básicos e fundamentais incluem: controle tônico, controle postural, respiração, lateralização, estruturação do espaço-tempo e controle motor prático.

Para fazer um movimento ou uma atividade física, é necessário que os músculos estejam articulados e permitam o movimento. É impossível realizar uma atividade motora deliberada se a tensão dos músculos que impedem o movimento não puder ser controlada.

A aparência tônica está associada a atividades controladas e posturas reguladas pelo sistema nervoso. O tônus é determinado pela tensão fisiológica dos músculos responsáveis pelo equilíbrio estático e dinâmico, postura e coordenação. Wallon (1941) acredita que é também fonte de emoções, visto que atuando sobre todos os músculos do corpo, regula constantemente suas atitudes. O mesmo autor argumenta que o tom em um determinado momento é um resultado que pode ser alterado pelo caos e pelas necessidades de influência de múltiplas fontes. O mesmo tônus que mantém a postura.

Neste segmento, a postura é considerada “uma posição de todo o corpo ou de uma parte do corpo que se prepara para uma ação e pode, por um lado, iniciar uma série de movimentos cujo fim é um estado.” (Ajuriaguerra, 1980), como o corpo se comporta e se comunica etc. Para que exista essa relação corporal estável, são necessários ajustes de equilíbrio, tonificação e postural.

O domínio corporal e o equilíbrio refletem o apoio da autonomia, qualquer habilidade do dia a dia, como correr, andar, beber, determina como primordial um satisfatório controle de postura e automatização das reações de equilíbrio.

Além de tudo, o controle da respiração ajuda a se conscientizar disso e permite que a pessoa desenvolva o autocontrole e influencie seus problemas psicológicos e emocionais. Ensinar a criança a controlar conscientemente a respiração é fundamental para que ela se torne um processo automático que, além de ter mais controle sobre o corpo, também a ajuda a aprender.

A lateralização, por outro lado, deve ser desenvolvida a partir de diferentes estímulos e aprendizados. A lateralidade do corpo é entendida como a preferência de um lado do corpo sobre o outro, devido ao eixo longitudinal que divide o corpo em duas partes iguais, esquerda e direita corporal.

A lateralidade permite a implementação de uma organização espacial que ajuda a situar as funções motoras nos diferentes espaços em que se insere. A lateralidade se desenvolve em três estágios: indefinido (0-2 anos), alternância (2-4 anos) e automação (4-7 anos). Portanto, a criança deve ser estimulada de ambos os lados para que, a partir de experimentos, prefira a forma que melhor se adapta e se sinta segura durante diversos movimentos e atividades.

Nesse sentido, para desenvolver a lateralidade, é necessário estudar a questão da estrutura do espaço-tempo. O conceito de espaço se desenvolve juntamente com as informações espaciais do corpo durante o desenvolvimento psicomotor, seguindo a lógica do próximo para o distante, de dentro para fora. E a questão do tempo está intimamente relacionada, de acordo com Vayer (1977), distinguem-se três fases sucessivas na organização das relações temporais: aquisição dos elementos básicos (velocidade, duração, continuidade e irreversibilidade), consciência das relações temporais: espera, momentos, consciência das relações temporais, a simultaneidade e sequência e, finalmente, a dimensão do nível simbólico (separação do espaço, aplicação da aprendizagem e associação à coordenação). Este trabalho de consciência temporal qualifica espacialmente todos os tipos de aprendizagem, submetendo-a a processos de controle e inibição rítmica.

Portanto, o último elemento essencial é o controle motor prático, representado por um conjunto de informações espaços-temporais, proprioceptivas, posturais, tônicas e projetadas que visa definir a atividade motora voluntária. (MELLO, 2019, p. 23).

Para realizar uma atividade de movimento prático, voluntário e intencional, é necessário desejo, intencionalidade, integração do espaço para sua criação, organização postural que permita o movimento e programação do movimento para cumprir. A implementação desta práxis é o desenvolvimento de todos os eixos listados acima. Praxia global refere-se a todas as ações intencionais que afetam uma pessoa globalmente, todas as partes do corpo, não apenas especificamente as mãos. (MELLO, 2019, p. 23).

A Praxias específica ou praxia sutil envolve as atividades mais específicas e exclusivas do ser humano, questões filogenéticas. O gesto gráfico é um maravilhoso praxia responsável pela aprendizagem da escrita. (MELLO, 2019, p. 23).

Segundo Fonseca (2014), a praxia fina envolve a micro motricidade, com a fabricação dos objetos, e a grafo motricidade, com a invenção da arte e da linguagem escrita.

Portanto, em comparação com o grafomotorismo, esse gesto precisa de um conjunto de condições para realizá-lo antes de adquirir significado e se tornar uma linguagem escrita, que segundo García Núñez (1987) são: coordenação visual-motora, constância da forma, memória visual e auditiva, a posição correta da caneta e do papel, a coordenação da caneta e a seleção do papel, a integração do traço na estrutura bidimensional do papel, a automatização do escaneamento e o salto perceptivo-motor visual e auditivo, segundo aos parâmetros da escrita ocidental: da esquerda para a direita e de cima para baixo, a capacidade de codificar e decodificar sinais visuais e de áudio simultaneamente e, finalmente, a automação interconectada para uma combinação sequencial de curvas à direita e à esquerda.

Segundo Vayer (1985), a expressividade gráfica da criança se desenvolve em três fases: a fase da escrita, que se inicia no segundo ano de vida, realiza atividade motora descontrolada e sem representação, a fase da formação, que se inicia no terceiro ano de vida, o controle visual refere-se ao controle cinestésico do braço e da mão, que conduz a uma linha que se transforma em formas, e a fase simbólica a partir do quarto ano corresponde à regulação da coordenação e integração visual motora, um espaço gráfico que promove a emergência da simbolização que faz a criança realmente escrever.

Os elementos da psicomotricidade mostram a importância da pesquisa neste campo, contribuindo para diferentes tipos de aprendizagem e simbolização. Mostra que essa ciência está presente nas diversas atividades que as crianças realizam ao longo da vida, principalmente no ensino fundamental e no ensino médio. Integração das funções cognitivas, emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras. "psicomotricidade é a otimização corporal de potenciais neuro-psicocognitivos funcionais sujeitos às leis de desenvolvimento e maturação, que se manifesta como uma dimensão simbólica corporal única, original e especial de uma pessoa." (LOUREIRO, 2017).

Analisando sua qualidade, compreende-se que o ambiente escolar tem um importante papel nesse processo, visto que o processo de melhorias se estabelece de uma forma ampla até suas especificidades.

Portanto, surge um ponto focal da educação psicomotora, que é compreendida como um método de ensino instrumentalizando o movimento humano, enquanto o ambiente pedagógico é responsável por promover o desenvolvimento do aluno. Quando integrado à classe com o currículo, podendo ser efetivamente incorporado de vários jeitos, como atividades de conscientização corporal, jogos lúdicos, circuitos interativos e outras oportunidades significativas.

Diante de diferentes formas de informação, é possível compreender alguns dos objetivos desse treinamento psicomotor, destacando o mais central, que o aluno seja auxiliado a planejar e visualizar seu corpo em ação, se preparar para vencer e superar novos passos seu estágio de desenvolvimento.

Entre os objetivos estão traçados as metas e pontos a atingir, nomeadamente: aquisição do controlo corporal, determinação da lateralidade, orientação espacial, desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e flexibilidade, controlo da inibição voluntária, reforço ao nível da abstração, concentração, reconhecimento de objetos pelos sentidos, desenvolvimento socioafetivo, algumas competências emocional sócio relevante (lealdade, parceria, solidariedade, determinação, atenção, etc.). Com base nessas informações, Le Boulch (1984) enfatiza a importância do trabalho da psicomotricidade em no ambiente escolar.

No entanto, a Psicomotricidade e a educação psicomotora são elementos básicos que se alinham desde o começo início da escolarização das crianças, a educação infantil apresenta um papel principal que corresponde às crianças de zero a seis anos, desde os primeiros meses de vida até o início do ensino fundamental, quando a escrita se fortalece em suas variações e especificidades de letras.

A linguagem de fato, é instigada por situações além da produção falada, nas quais movimento e corpo são congruentes e certamente envolvidos. A finalidade do movimento na psicomotricidade é um meio para um fim, portanto, propor atividades que permitam às crianças controlar seus movimentos de diferentes maneiras e com objetivos que lhes permitam acompanhar o ritmo frente aos movimentos praticados que são considerados bons e mais desafiadores Idade consistente variar.

Essas atividades são possibilidades que partem de um movimento que a criança já domina como uma combinação de movimentos básicos: atividade simultânea ou sequencial de uma ou mais articulações, posições do corpo (em pé, sentado, ajoelhado, deitado), movimento (engatinhar, quadruplicar, andar, correr, pular, rolar), direção do movimento, disposição da sala, suporte visual, tensão

muscular, duração, ritmo, plano de altura, etc. Além dos movimentos executados repetidamente e ao mesmo tempo, consolidam-se as sequências que promovem a consciência da atividade, que a criança prefere compreender e despertar a partir destes novos movimentos.

CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa possibilitou entender que para uma pessoa seja capaz de escrever, ela deve passar por várias experiências anteriores definidas por questões sobre o conceito de lateralidade, nuance, equilíbrio, espaço e tempo, consciência, entre outros elementos básicos que uma Psicomotricidade conduz à estrutura essencial de um ser inteiro podendo controlar seus sentimentos e emoções.

Portanto, esse processo deve ser realizado na primeira infância, para que a criança chegue cedo pronta para tal aquisição. No entanto, à medida que você se aprofunda, fica claro que é necessário treinar e entender as particularidades desse conhecimento, aplicando a de forma interdisciplinar e com a finalidade de desenvolver sua abrangência em diferentes espaços e contextos. Assim, conclui-se que os docentes que atuam nesses anos letivos carecem desse conhecimento na formação acadêmica, degradando o trabalho e proporcionando lacunas no processo de aquisição da escrita.

Os aspectos motores, afetivos e cognitivos do desenvolvimento humano precisam fazer parte dos interesses do profissional pedagogo na aprendizagem das crianças.

Assim, considera-se necessário que a formação de especialistas em educação, incluindo pedagogos, inclua informação psicomotora que contribua para o enriquecimento da sua prática, combinando as práticas de outros especialistas relacionados com o contexto pedagógico.

Portanto, se o educador dominar as ideias desenvolvidas pela ciência psicomotora, o benefício se estende desenvolvendo tanto o psicológico quanto o desenvolvimento motor da criança, podendo proporcionar para a formação dos educandos um ensino de qualidade, capaz e completo, podendo adquirir melhores condições e assim facilitando a aquisição da escrita.

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, Julian. **Ontogênese de espôsteres. Moi et l' Autre. La Psychomotricité**, 1980. Tradução ao espanhol em 1993; Psicotricidad. In: NÚÑES, Juan Antônio García. **Psicomotricidade e Educação Infantil**. TRADUÇÃO: LEPIQUE, R. ISPEGAE: São Paulo, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é psicomotricidade?** Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 29/11/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>> Acesso em novembro/2022.

BARRETO. Sidirlei de Jesús. **Psicomotricidade, educação e redução**. 2º Ed. Brumenau: Livraria acadêmica, 2000.

CAMPOS, G. de O. **Psicomotricidade um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. (1992).

COSTE, J. C. **A psicomotricidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

Falcão, T.H. Barreto, M.A.M. Breve Histórico da Psicomotricidade. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**. Volta Redonda. v.2 n.2 p.84-96. 2009.

FERRONATTO, Sonia Regina Brizola. **Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação**. São Paulo, 2006.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FONSECA, Vitor da. **A organização praxica e a dispraxia na Criança**. Portugal: Âncora, 2014.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

LE BOUCH, Jean. **L'éducation par le mouvement**, Paris:ESF, 1973. In: NÚÑES, Juan Antonio García. **Psicomotricidade e Educação Infantil**. TRADUÇÃO: LEPIQUE, R. ISPEGAE: São Paulo, 2015.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LOUREIRO, Maria Beatriz da Silva. **Debate De Encerramento: O Papel Do Conselho De Psicomotricidade E Das Associações Nacionais E Internacionais.** Minas Gerais. 2017. /ISPEGAE).

MELLO. Azevedo Lorena. **Psicomotricidade: contribuições para aquisição da escrita.** São Paulo, 2019.

MOLINARI, Â. M. dá P. SENS, Solange Mari. **A educação física e sua relação com a psicomotricidade.** Revista PEC, Curitiba, v.3, n.1, p. 85-93, jul. 2002 - jul.2003.

NÚÑES, Juan Antônio García. **Educar para escrever.** Madrid, 1987. In NÚÑES, Juan Antônio García. **Psicomotricidade e Educação Infantil.** TRADUÇÃO: LEPIQUE, R. ISPEGAE: São Paulo, 2015.

TANURI, Leonor Maria. **Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil.** São Paulo, 1970.

VAYER, Pierre. **El diálogo corporal.** Barcelona: Científico-Médica, 1985. In: NÚÑES, Juan Antônio García. **Psicomotricidade e Educação Infantil.** TRADUÇÃO: LEPIQUE, R. ISPEGAE: São Paulo, 2015.

VAYER, P. **El niño frente al mundo.** Barcelona: Científico-Médica, 1977.

SOUSA, J. M.; SILVA, J. B. L. **A Psicomotricidade na educação infantil.** Revista Eventos Pedagógicos, v.4, n.2, p. 128 - 135, ago. – dez. 2013.

WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant.** Paris: Armand Colin, 1941/1968.

AS AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM NO PÚBLICO DA EJA

Juliana Aparecida do Rêgo Barros
Camila dos Santos Almeida
Josemar Monteiro Leite

RESUMO

A presente pesquisa, realizada por meio de revisão bibliográfica, com foco na percepção dos estudantes de EJA (Educação de Jovens e Adultos), sobre a avaliação da aprendizagem, buscando uma reflexão acerca das práticas avaliativas docentes e sua importância na formação dos estudantes. Este tema se mostra pertinente, tendo em vista; que os professores em sua maioria, encontram dificuldades para realizar esta tarefa considerada complexa e muito relevante, segundo Esteban. Os objetivos específicos planejados foram: conhecer o contexto histórico da EJA, analisar sobre o seu papel do professor formador de cidadãos em nossa sociedade; identificar se avaliação é um instrumento fundamental em todas as áreas da educação, e, colaborar nas compreensões sobre a reestruturação da metodologia avaliativa dos profissionais da educação atuantes nas classes da EJA. A análise metodológica da pesquisa baseia-se na qualitativa em gerar conhecimentos que contribuam no desenvolvimento de uma prática consciente da aprendizagem, direcionados à solução de problemas específicos. Observou-se que modelo de avaliação caracterizado em muitos dos processos é a classificadora, que não contribui no processo de aprendizagem. Portanto, o modelo avaliativo mostra a necessidade de uma reformulação, para que a aprendizagem do indivíduo seja de qualidade, não dando ênfase apenas avaliação somativa, mas, deve-se aplicar os três tipos da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, para que o processo de ensino e aprendizagem seja aperfeiçoado para todos públicos das instituições escolares e aos alunos da EJA. Assim sendo, a pesquisa apresenta a necessidade de uma reformulação no processo de avaliar os alunos em todos os níveis de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, buscando uma reflexão acerca das práticas avaliativas docentes e sua importância na formação dos estudantes. Este tema se mostra pertinente, tendo em vista; que os professores em sua maioria, encontram dificuldades para realizar esta tarefa considerada complexa e muito relevante, segundo Esteban. Na presente pesquisa, realizada por meio de revisão bibliográfica, com foco na percepção dos estudantes de EJA (Educação de Jovens e Adultos), pretendemos trazer contribuições como:

O entendimento de como o processo avaliativo está contribuindo ou não na formação cidadã dos educandos em sala de aula e também na aprendizagem. A avaliação escolar é fundamental para a construção de nossa sociedade, entretanto, a forma como os professores avaliam seus alunos têm contribuído para a separação e a exclusão dos discentes em processos de aprendizagem na sala de aula e fora dela, segundo o que relata Luckesi (2006, p.174) “[...] a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Pois, é comum nas salas de aulas grupos de alunos divididos e classificados como: alunos do grupo não satisfatório, alunos satisfatórios e os plenamente satisfatórios, isso demonstra que os professores contribuem para esta divisão na medida em que permitem e praticam esta separação.

Sabemos que a avaliação da aprendizagem durante anos tem se estruturado de forma classificatória, assim muitos professores que estão em salas de aulas não conseguem ensinar de maneira que possam contribuir na aprendizagem dos estudantes independentemente da aprovação ou reprovação. Contudo, a avaliação recebe maior importância quando revela de forma coerente a evolução destes alunos no contexto do conhecimento, e nos ajudar a compreender que apenas a nota: não se apresenta como base fundamental para avaliar a capacidade de aprendizagem dos estudantes. Deste modo, o que de fato foi aprendido será uma das partes mais importantes na formação destes sujeitos.

O foco desta pesquisa encontra-se em perceber como os professores compreendem as práticas avaliativas que exercem e os resultados dessas práticas. Desta forma, se busca compreender as causas e a partir delas, apontar caminhos que possibilitem uma avaliação mais “justa e ética”, que também esteja voltada para o campo da democratização do ensino, possibilitando aproximar compreensões sobre a diminuição de reprovação e evasão escolar.

Neste sentido, compreendemos a concepção de avaliação como aquela pela qual se busca o tempo todo estar observando e pensando as situações didáticas que envolvem aluno e professor. Assim sendo, é necessário ter consciência referente aos desafios que enfrentaremos no cotidiano, perante a realidade vivenciada nas escolas.

A avaliação é um instrumento fundamental em todas as áreas da educação, desde os anos iniciais até o ensino superior. Sabemos que esta prática tem sido utilizada nas salas de aulas para aprovar ou reprovar sem promover uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa tem apresentada tem como principal finalidade a reflexão da avaliação na EJA, Educação de Jovens e Adultos, portanto, analisando o processo avaliativo desses estudantes, como também suas práticas educativas, tendo em vista o cenário dos alunos que pararam de ir para escola; e depois de um bom tempo fora da sala de aula, voltaram a estudar.

A avaliação é um dos grandes problemas na aprendizagem nos diversos níveis e modalidades de ensino. Na Educação de Jovens e Adultos, EJA, também não tem sido diferente, essa discussão mostra e constata que muitos dos estudantes com escolaridade interrompida: eram adolescentes. Estes sujeitos argumentam serem alvos de avaliações antidemocráticas e eliminatórias que muitas vezes se repetem quando estes estudantes voltam aos estudos, segundo Souza (2003).

Esta pesquisa tem por objetivo colaborar nas compreensões sobre a reestruturação da metodologia avaliativa dos profissionais da educação atuantes nas classes da EJA, analisando, sobre o seu papel de formador de cidadãos em nossa sociedade. O importante a se considerar é que os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm uma forma de ensino diferente dos alunos que estão em salas de aulas na idade certa, pois muitos desses jovens e adultos são trabalhadores e buscam concluir seus estudos em um espaço de tempo menor.

2. A CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS

Para a base do artigo pautamos em estudos de pesquisa, baseados nas seguintes categorias teóricas: Educação de Jovens e Adultos; e Avaliação Escolar. Apresentaremos uma análise realizada no levantamento das obras e autores mais relevantes à compreensão de nossa pesquisa, valorizando o compromisso ético e profissional de auxiliar com os estudos que já são desenvolvidos sobre essas temáticas.

2.1 A EJA e sua história na sociedade

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta uma história referente ao processo de escolarização que se iniciou na colonização do Brasil e o objetivo era de ensinar a população os novos costumes procedentes de outras culturas, para que assim pudessem apoderar-se das terras e escravizando os habitantes apresentando para os nativos uma sociedade diferente e uma nova maneira de viver.

Os padres jesuítas pensavam que a conversão dos índios não seria possível, sem a compreensão do ler e escrever. Percebe-se a importância da alfabetização (catequização) na vida dos indivíduos adultos, não só servissem a Igreja Católica uma das maiores instituições da época, assim como para o trabalho (SOUZA, 2007). Os Jesuítas comprometeram-se em executar duas ideias: a pregação da fé católica e o trabalho educacional.

A educação apresentada para os índios não busca mostrar uma educação de qualidade, pois iniciaram desconstruindo seus costumes impondo condições diferentes, uma realidade que era desconhecida para os nativos brasileiros, sendo assim a nossa educação já começou de maneira exploratória, no sentido que a aprendizagem aconteceria através de troca (eu ensino e os indígenas apresentam as riquezas do continente), constituindo assim um desafio, deixando de viver o que “aprendeu” para aprender o que não viveu.

A história da sociedade brasileira não é fácil de compreender até porque se esconde boa parte da realidade como ela foi. Muitas pessoas não sabem que a catequização foi uma das muitas estratégias para colonizar os nativos, e a melhor forma era ensinar novos costumes, vindo de outras culturas, pois, na medida em que ensinavam as primeiras letras, ensinavam também a doutrina católica e conquistavam os nativos com outros interesses. Dessa forma, pode-se observar que a Educação de Jovens e Adultos não é recente no país, pois pode ser verificada desde o Brasil/Colônia. Quando se falava em educação para a população.

O processo de educação escolarizada no Brasil começou somente no século XVI, pois como o interesse dos portugueses era conquistar a terra brasileira a melhor forma possível era começarem pela educação. De acordo, com Soares (1996), a primeira experiência de alfabetização iniciada pelos os jesuítas no período colonial coordenada pelo Padre Manoel de Nóbrega, começou com filhos dos colonos e os mestiços que tiveram suas primeiras instruções escolares.

Sabemos que esta forma de educação não era uma educação de qualidade e igualitária a todos como pessoas sociais, pois através da catequização se ensinava as línguas portuguesa e espanhola, incluindo outra cultura que não era nossa, um novo modelo de vida baseado nos europeus, na religião católica, tendo como público principal crianças indígenas, pois se acreditava que por serem crianças o desenvolvimento intelectual seria mais fácil de ser realizado. De acordo, com Strelhow, (2010, p.51)

Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, poderemos perceber que ela tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas “indígenas também adultos foram também submetidos à intensa ação cultural e educacional”. A Companhia Missionaria de Jesus tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé).

Compreende-se que o autor concorda que a intenção da educação na época colonial não era promover uma aprendizagem de qualidade, voltada para a realidade vivenciada por cada indivíduo em sua própria cultura, mas de condicionar os estudantes a seguirem um modelo de educação doutrinada pela religião católica como base primordial sendo um modelo de sociedade. Mesmo com o passar dos anos, décadas e séculos é notório que este modelo de educação não mudou muito, pois a construção da aprendizagem segue-se limitada e dominada por uma minoria que “determina” como deve ser nossa educação.

Segundo Ferreira (2018, p.17), além das crianças era necessário ensinar os jovens e adultos, assim eles iam se tornar "civilizados", deixando de ser "selvagens". Para os europeus os nativos não tinham cultura, por isso era necessário salvá-los, os ensinando a ser "gente" através da religião e da cultura. Esta forma de condicionar a sociedade da época em um modelo de educação europeia demonstra o poder que uma cultura tida como superior, exerce sobre outras. Desta forma, compreende-se que pensar outra cultura ou passar a viver outra cultura seria o modelo ideal para termos não só uma educação diferente, mas também uma sociedade que pensasse diferente.

Na verdade, não era isso que os nativos queriam, pois, não é algo positivo uma cultura que imponha sobre outras sendo um único modelo de sociedade, a ser seguido. Compreende-se que a educação tenha que proporcionar uma aprendizagem superação dos obstáculos encontrados e não possibilitando mais problemas. Neste modelo de educação europeia, observou-se que não houve uma preocupação com os nativos, não valorizaram o que existia de melhor na cultura brasileira, já que o interesse não era de fato

possibilitar uma educação qualitativa igualitária para todos, mas, uma educação que dominassem os menos favorecidos.

Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, o ensino até então estabelecido passou a ser a responsabilidade do Estado brasileiro de legislar o ensino no Brasil. Neste momento temos o Estado Imperial Brasileiro, um período da história brasileira entre 7 de setembro de 1822 (Independência do Brasil) e 15 de novembro de 1889 (Proclamação da República).

A educação de adultos teve novas ações que ocorrem na época do Império. Iniciaram a abertura de escolas noturnas para ensino de adultos, elas apresentavam baixa qualidade no ensino, e os cursos, normalmente, eram de curta duração. Segundo, Soares (1996) a constituição Imperial de 1824 oferecia a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Entretanto, somente a elite da sociedade poderia ocupar funções na burocracia imperial ou na política.

Após a expulsão dos jesuítas e a possibilidade de se pensar em uma educação igualitária, tendo em vista que a responsabilidade da educação seria do estado, não se percebe diferença na realidade da educação, os anos passam a população aumenta, mas a desigualdade educacional permanece.

Com o fracasso do sistema colonial e chegada do Império, que por sua vez era voltado para a classe dominante, excluindo mais ainda os indígenas, negros e as mulheres, em vez de garantir e valorizar a educação aos mesmos restringia a educação para os filhos de colonizadores. Portanto, se observar que o analfabetismo não é um fato natural, mas uma realidade construída, político, social e cultural, na medida em que o ensino era limitado socialmente e culturalmente para os negros, os indígenas e as mulheres por serem considerados inferiores. Sendo assim, a educação tinha um grupo específico voltado simplesmente para o gênero masculino e de pele branca que pertencesse à elite.

Segundo Ferreira (2018, p.18), no caso das mulheres era mais desigual, mesmo que elas fossem de classe nobre e de pele branca não poderiam estudar, pois a função das mulheres era apenas de ser dona de casa e cuidar dos filhos, não podiam exercer outras funções na sociedade, o sistema político era patriarcal. A mulher tinha que ser do lar, isso significava que ela tinha que estar sempre arrumada, mas não muito, sua conduta tinha que ser inquestionável, reservada e tímida que jamais poderia desobedecer ao marido, seu papel era unicamente cuidar da casa, dos filhos, por esse motivo que elas não precisavam estudar.

Segundo Strelhow, (2010, p. 51), “a partir do Ato Adicional de 1834, a responsabilidade ficou com as províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, porém foi designada especialmente para jovens e adultos”. Em 1834 ocorreu uma mudança, a instrução primária e secundária foi designada especialmente para os jovens e adultos, as províncias tornaram responsáveis pelo ensino dos mesmos.

Apesar das mudanças que aconteceram no século XIX, onde os jovens e adultos iriam receber uma educação primária e secundária que estaria responsabilidades das províncias, sabemos que esta educação era carregada de um princípio missionário e caridoso e não houve progresso, o aprendizado dessas pessoas era uma maneira que a elite tinha de dominação para que alguns conseguissem o letramento não eram ensinados a pensar.

Segundo Ferreira (2018, p.18), a educação sempre foi limitada para um grupo de pessoas pertencentes a elite, excluindo principalmente os jovens e adultos pertencentes às classes menos favorecidas, que apesar de terem direito à instrução, a mesma era negligenciada, realizada por quem quisesse ensinar. Os “profissionais” escolhidos para lecionar não precisavam de uma formação específica, se soubessem ler e escrever pouco ou muito não importava, pois, o ato de ensinar para as pessoas analfabetas era visto como uma ação de caridade.

É perceptível como o modelo de educação determinado pelos europeus contribuiu negativamente para nossa sociedade, como visto anteriormente para uma pessoa analfabeta “aprender ler ou escrever”, qualquer pessoa estaria apta a ensinar, já que para um sujeito que não conhecia o letramento, na visão da elite e do poder dominador era natural. Portanto a educação para essas pessoas excluídas e menos favorecidas seria uma caridade, não precisando de professores qualificados para ensinar. Por isso é que a nossa educação mesmo no século XXI, vivencia as dificuldades que vemos, o número de analfabetos que há em nosso país é muito grande, e de alunos evadidos das escolas, principalmente da EJA.

De acordo com Ferreira (2018, p.19), de 1889 a 1930 foi o período denominado República Velha ou a primeira República brasileira, este modelo de administração baseava-se no federalismo, tendo como modelo os Estados Unidos. República de princípio significa “uma determinada coisa que é de todos”, ou seja, todos têm direitos iguais. Porém, esse público é um tanto questionável, pois apesar de estar em uma “democracia”, onde todos os

cidadãos poderiam escolher seus representantes políticos através do voto, no entanto esse voto se restringe a elite dominante. Assim como os votos eram restritos a um grupo da elite que dominava a sociedade, com a educação não era diferente, pois mesmo no papel estando escrito que o direito igualitário é para todos isso de fato não acontece. No início do século XX houve uma mobilização que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo, pois alegavam que as pessoas analfabetas eram culpadas pela situação do subdesenvolvimento do nosso país.

Em 1915 foi criada a liga brasileira contra o analfabetismo Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta foi a primeira organização de Profissionais da Educação do Brasil. Nesse momento o mesmo poder que não possibilitou uma educação de aprendizagem e igualitária aos sujeitos da época, faz uma manobra na qual alfabetizar estas pessoas possibilitaria o desenvolvimento do país. Observa-se que os interesses da elite não eram transformar sujeitos para pensarem diferentes, como homens e mulheres de direitos que são. O objetivo desta “preocupação” era ensinar e condicionar o que eles deveriam fazer. Portanto, nesse momento de erradicar o analfabetismo através das escolas, principalmente com a EJA, tinha supostamente o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do país.

Fica evidente que desde a colonização do nosso país (Brasil), se percebe que a elite masculina e de pele branca tem conseguido dominar vários setores da sociedade. Esta realidade proporcionou uma desigualdade e divisão social, cultural e religiosa para com os sujeitos que deveriam ter direitos iguais. A educação poderia ser o caminho mais fácil para que se chegasse ao conhecimento pleno de seus direitos e deveres, mas não acontece, pois, em toda trajetória educacional da nossa sociedade tiveram os escolhidos e os excluídos. Diante desta situação, vivemos em um país onde existem milhares de analfabetos em pleno século XXI.

Estamos vivenciando uma realidade que foi construída a partir de uma imposição cultural religiosa, social e elitista europeia. Todavia, frente os desafios e obstáculos que enfrentamos por séculos surgem a seguinte pergunta: O que pode se fazer para que consigamos inverter esta situação que causou divisões e prejudica os mais necessitados? É visto que mesmo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo uma porta aberta para os sujeitos sem escolaridade ou com pouca escolaridade poderem concluir seus estudos de modo formal, percebe-se que mesmo com esta possibilidade tem sido um grande desafio.

De acordo com Soares (1996), a partir do século XX, em 1940 foi um período de muitas mudanças na Educação de Jovens e Adultos, quando houve iniciativas políticas e pedagógicas, com os surgimentos das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos² (CEAA), fazendo com que ocorresse uma preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos.

Segundo Soares (1996), ao observar as mudanças começariam acontecer em relação a Educação de Jovens e Adultos que foram poucas, presumia-se que diante das dificuldades vivenciadas e os obstáculos encontrados no percurso da história educacional do nosso país que essas mudanças seriam o começo de uma transformação por meio do supletivo e assim, um olhar mais atencioso para estes estudantes.

Em 1945, segundo Soares (1996), com o fim da ditadura de Vargas, o país começou a viver uma grande revolução no campo da política, e a sociedade passou por momentos de grandes crises. Houvera diversas críticas quanto aos adultos analfabetos, até mesmo foram culpados pelo analfabetismo estar causando a falta de desenvolvimento do país. Passou-se a buscar uma educação para todos a fim de que o desenvolvimento se tornasse possível, o que fez com que a educação de adultos ganhasse destaque na sociedade.

Ainda em 1950 e no início dos anos 1960, o educador Paulo Freire emerge no cenário nacional com uma proposta de alfabetização e conscientização, que fosse um instrumento de libertação das classes oprimidas. Em 1963, Paulo Freire apresenta o Plano Nacional de Alfabetização³ (PNA). Este propunha um movimento de alfabetização que considerasse o contexto de cada comunidade.

É perceptível que a Educação de Jovens e Adultos começa a se fortalecer mesmo diante de tantas dificuldades vivenciadas. Com as pessoas reivindicando o direito à educação, a partir da década de (1990), a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada uma modalidade de ensino a partir da Lei n. 9.394/96 e esta concepção se fortalece com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer n. 11/2000 e da Resolução n. 1/2000 que tratam das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Porém, isto não apresenta uma mudança radical nas escolas que seguem uma compreensão da EJA, sabemos que mesmo com melhorias esse modelo de ensino está na oferta de escolarização em um espaço curto de tempo.

Dessa forma, percebe-se que a nossa trajetória de educação não mudou muito, são mais de quatro séculos vivenciados de dificuldades com a nossa educação. Portanto, precisamos lutar sempre, mesmo que os desafios possam continuar, com isso podemos proporcionar um modelo de ensino para todos com os mesmos níveis de aprendizagem.

2.2 Os dados da EJA e a sua herança histórica

Segundo Miriam Barbosa (2018), no Brasil em 2016, 7,2% da população era analfabeta. A situação é mais grave entre pessoas com mais de 60 anos (20,4%) e negras. A cada dez pessoas que são idosas pretas ou mesmo pardas, aparecem três que são analfabetas. Entre as pessoas brancas, apenas uma pessoa idosa é analfabeta em cada dez, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2016.

Dados do IBGE de 2016 apontam que o Brasil tinha quase 25 milhões de jovens com idade entre 14 e 29 anos, fora da escola. De acordo com uma pesquisa do IBGE o principal motivo de afastamento dos estudos citado por 41% das pessoas jovens, foi o trabalho. No caso dos homens, a segunda justificativa mais citada foi a falta de interesse. Já o segundo fator mais apontado pelas mulheres foi a necessidade de cuidar de afazeres domésticos do lar.

Contudo, percebe-se que a quantidade de pessoas sem instrução no Brasil apresentou uma redução em 2017. Uma pesquisa realizada pelo IBGE mostra que pessoas de 25 anos ou mais que não completaram nenhum ano do ensino fundamental caiu de 10,7% em 2016 para 8,8% em 2017. A incidência maior de pessoas sem instrução observa-se no Nordeste, 16,5%, e no Sudeste é menor, com 5,5% (PNADC/IBGE, 2017). Contudo, em 2017 a taxa de analfabetismo ainda é considerável, 7% dos jovens de 15 anos ou mais e 19,3% das pessoas com 60 anos ou mais (PNADC/IBGE, 2017).

Tabela 1 - Número de matrículas EJA 2015 - 2017 por etapa de ensino, localização/ dependência administrativa

Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino Localização/Dependência Administrativa.						
Ano	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Profissionalizante	Localização Urbana	Localização Rural
2017	3.598.716	2.172.904	1.390.769	35.043	3.172.947	425.769
2016	3.482.174	2.043.623	1.342.137	96.414	3.106.567	375.607
2015	3.491.869	2.115.217	1.270.198	106.454	3.047.208	444.661

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (adaptada)

Os dados atuais sobre a EJA, no Brasil demonstram que ocorreu um aumento no número de alunos matriculados no ano de 2017 (dois mil e dezessete), superando os dois anos anteriores. Sendo assim pode-se perceber que mais alunos estão tendo a oportunidade de concluir o ensino fundamental e médio. Concernente a localização é perceptível que os matriculados na área urbana cresceram gradativamente nos três anos seguidos diferentemente dos da área rural que o número de alunos matriculados em 2017, superou apenas 2016, pois 2015 teve mais alunos matriculados do que os dois anos posteriores na área rural. Portanto, mesmo com aumento de alunos matriculados na EJA, ainda estamos muito distantes de uma educação de qualidade e igualitária a todos.

2.3 Caracterização da EJA de acordo com a legislação

Segundo Miriam Barbosa (2018), um breve panorama dos marcos históricos da EJA no Brasil nos revela que se faz notável desde a época da Colonização com os Jesuítas, passando pelo Plano Nacional da Educação de 1934, pela Campanha de Educação de Adultos em 1947, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1950, pelo Movimento da Educação de Base (MEB) de 1960 e Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de 1967; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 5.692/71 – Ensino Supletivo) em 1971, criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) nos anos 80, até a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) onde se reafirmou o direito dos jovens e adultos ao

ensino básico, chegando ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) em 2002 e a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – Programa Brasil Alfabetizado (Projeto Escola de Fábrica, PROJOVEM e PROEJA) e a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007. De acordo com a caracterização da legislação da EJA, no Brasil é perceptível que muitas coisas mudaram em benefício dos estudantes da EJA, pois, como podemos observar no texto acima citado, ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos tem se buscado fortalecer este modelo de educação através de leis que assegurem os direitos destes sujeitos.

3. A AVALIAÇÃO NA EJA E SEUS DESAFIOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

A avaliação é um instrumento utilizado na prática diária desenvolvida por professores na intenção de investigar o grau de aprendizagem do aluno e suas dificuldades. Esta prática de avaliação contribui para a realização das devidas intervenções na educação, para que haja resultados melhores na qualidade do ensino. Na EJA o processo de avaliação é igual a qualquer modalidade de ensino, sendo assim o professor precisa ter uma didática clara, porque é um momento de entendê-la como sendo um processo contínuo e sistemático, para que consiga acompanhar o avanço do aluno no decorrer de sua trajetória, sendo assim, deve-se realizar as intervenções quando necessárias, no intuito de que sejam alcançados os objetivos, o ensino e aprendizagem.

Sabe-se que a avaliação ao longo do tempo tem se constituído um problema na prática pedagógica. Pesquisas têm sido feitas tanto por professores como por pesquisadores para tentarem entender as causas que levam ao alto índice de evasão e repetência escolar, vivenciada principalmente no público na EJA. Dessa forma, surgem questionamentos: como tem sido o discurso e as práticas pedagógicas que se aplicam a esses alunos? Considera-se que o processo de avaliação e aprendizagem precisa auxiliar de forma positiva a frequência desses indivíduos em sala de aula.

Percebe-se que a avaliação da aprendizagem na escola de jovens e adultos, é menor o período de aula, sendo de quatro horas diárias, diferente da escola regular, que os alunos permanecem no período de seis horas. A consequência dessa redução de tempo, faz com

que o desenvolvimento dos conteúdos seja aplicado rapidamente prejudicando a aprendizagem dos educandos.

Além do desafio do tempo, os professores muitas vezes se defrontam com alunos desmotivados na aula. Os educadores devem estar preparados para esta situação, pois precisam desenvolver estratégias para que os indivíduos se sintam acolhidos e estimulados para uma aprendizagem prazerosa.

Foi formulada por Luckesi (1998), uma das suas concepções mais comuns e significativas referente a avaliação da aprendizagem, é que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Segundo Luckesi (1988), as três modalidades de avaliação, que precisam estar inter-relacionadas: somativa, formativa e diagnóstica. Sendo assim, é fundamental que haja um entendimento e uma compreensão do papel significativo e fundamental, dessas modalidades, que precisam favorecer positivamente ou negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

A avaliação somativa sempre acontece no fim de um bimestre ou semestre, e tem a finalidade de classificação dos alunos, conforme os níveis de desenvolvimento apresentados em suas notas e conceitos.

A avaliação formativa acontece durante o processo ensino-aprendizagem, quando é possível verificar o grau de conhecimento de aprendizagem. A avaliação formativa apresenta um importante papel, visto que associada a avaliação diagnóstica mostra-se um instrumento de aperfeiçoamentos de critérios qualitativos.

A avaliação diagnóstica é aplicada com dois objetivos: verificar o nível do processo inicial de aprendizagem dos alunos, inter-relação com as habilidades, experiências e conhecimentos acumulados, assim como, observar as causas das dificuldades apresentadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação diagnóstica é um instrumento de percepção do estágio em que se encontra a aprendizagem do educando.

Sendo assim, aponta Luckesi (1988, p.72):

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e formador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento de ação de crescimento para a autonomia do crescimento para a competência etc, como diagnóstico, ela será um momento dialético do senso de estágio em que se

está e de sua distância em relação à perspectiva que está coloca como ponto a ser atingido a frente

Nesta perspectiva, a avaliação classificatória muitas vezes é utilizada por alguns professores como uma punição disciplinar, referente a conduta disciplinar do aluno na sala de aula. Portanto, a avaliação diagnóstica, apresenta uma função contrária da classificatória constitui um momento de discussão e debates que procura progredir no desenvolvimento e desempenho das competências dos educandos para que estimule a sua autonomia.

A avaliação é o foco de dúvidas e de discussões, contudo, a avaliação pertence aos processos desenvolvidos sob o conceito de autossuficiência social, sendo imprescindível para que as normas escolares sejam democratizadas. Conforme Esteban afirma:

“Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidade e rupturas, orienta a prática pedagógica” (ESTEBAN, 2003, p.10).

Como afirma, Luckesi (1995):

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. É importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que pura e simplesmente, reprová-lo, e mantê-lo nessa situação (LUCKESI, 1995, p.81)

Deste modo, é muito importante que o processo avaliativo seja visto de maneira mais atenciosa por parte dos educadores, pois o processo avaliatório é uma tomada de decisões importantes, sempre com um olhar cuidadoso, para que não ocorram situações constrangedoras na vida escolar dos alunos.

A avaliação do aproveitamento escolar deve ser analisada de forma que a atribuição seja de qualidade, não tendo apenas um aspecto classificatório, precisa oferecer contribuição para tomada de decisão, visando o conhecimento e orientando a ação. Assim,

Luckesi (1995) relata que “O objetivo da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, e sim o direcionamento da aprendizagem e desenvolvimento”. (p. 96).

Portanto, o processo avaliativo só acontecerá se existir uma compreensão de mundo para os estudantes, com uma avaliação da aprendizagem que vise a igualdade do desenvolvimento pedagógico de cada indivíduo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos observar a história da Educação de Jovens e Adultos em sua reflexão social, trazendo-nos para um cenário atual, que ainda é marcado pela desigualdade. A avaliação da aprendizagem, realizada em todas as modalidades educativas, necessita de um olhar ainda mais aprofundado na EJA, devido à herança histórica e as marcas emocionais trazidas pelos estudantes que muitas vezes passaram por situações de fracasso escolar.

A proposta que se encaminhou nesta pesquisa, compreende uma avaliação ética e justa, qualitativa e formativa do processo de ensino aprendizagem. Uma avaliação que não se justifique por aprovação ou reprovação, mas para que todos os atores do processo de ensino aprendizagem sejam conscientes e ativos.

Contudo, os desafios encontrados na educação básica nos mostram que reflete diretamente na educação superior. Quando chegamos no ensino superior, encontramos praticamente o mesmo modelo de avaliação da aprendizagem aplicado por muitos dos professores se constituindo em uma educação tradicional, sendo a mais aplicada nas escolas do nosso país.

O nosso olhar precisa ser além da sala de aula, os estudantes necessitam ser percebidos por completo, desde de sua vivência na comunidade onde mora até a chegada da escola, e os professores mesmo encontrando dificuldades tem que se desafiar entendendo que a Educação de Jovens e Adultos ainda está longe de um modelo educacional qualitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: ed. DP&A, 2003. p.10.
- FERREIRA, Leone Denise Caetano. **As propostas curriculares na educação de jovens e adultos no município de Sumé: limites e potencialidades**. 2018. 103f.
- IBGE. PNADC - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/1007064506> ano 2016. Acesso em: 24 de outubro. 2021.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 58
- SOARES, L. J. G. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.
- SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibepx, 2007.
- STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Revista HISTEDBR on-line, Campina, n. 38, p. 49 a 59, jun. 2010. Acesso em: 22 outubro 2021.