



Faculdades
Integradas
Potencial

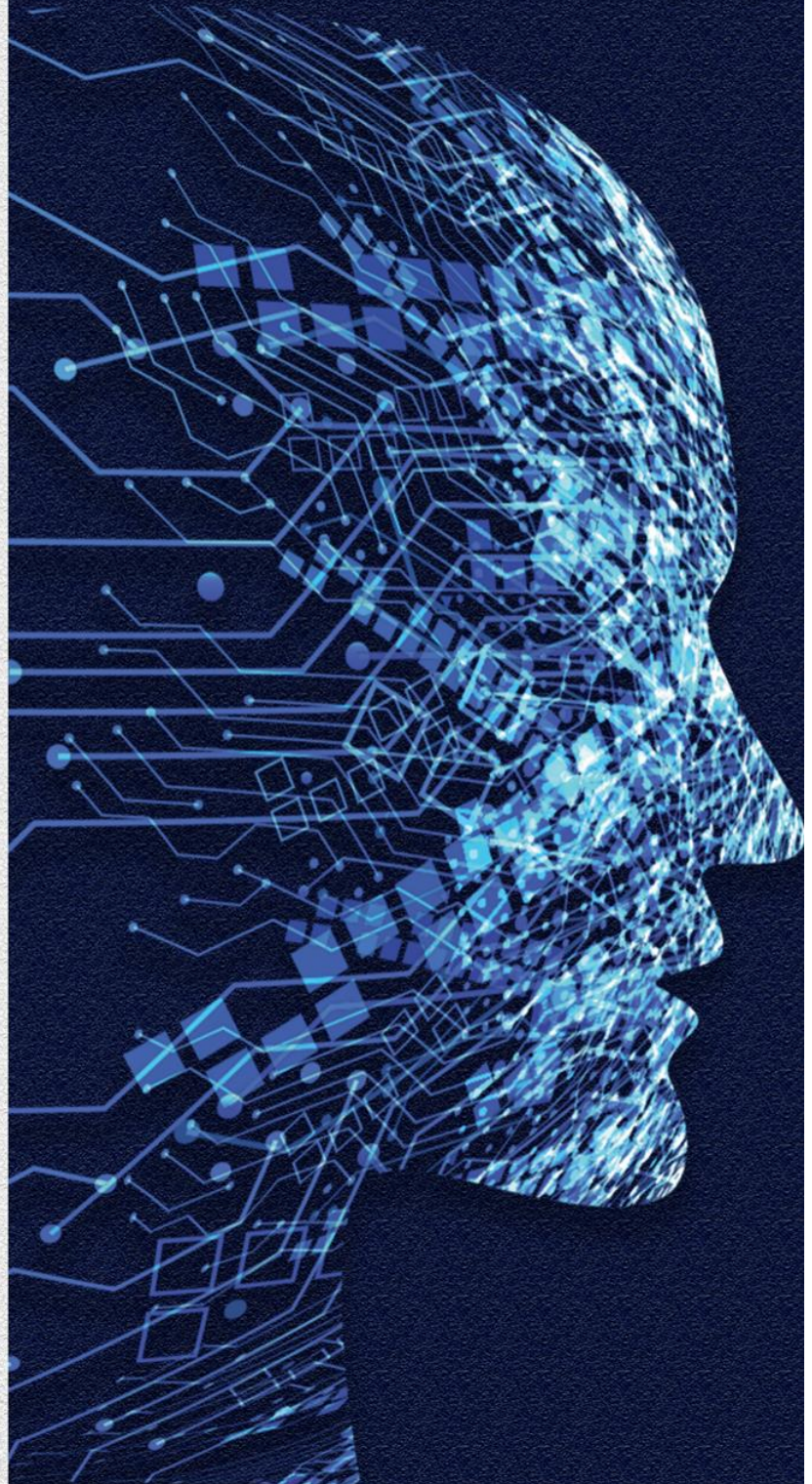
Revista Científica Multidisciplinar

ESPAÇO ACADÊMICO

ISSN - 2763-6615

v.3, n.1, jan./jun. 2023

"É PRECISO ACREDITAR EM UM PROJETO, SABER O MOMENTO CERTO PARA DAR VIDA A ELE E CRIAR CONDIÇÕES PARA QUE ELE ACONTEÇA."



Faculdades Integradas Potencial / BIBLIOTECA
(Ficha Catalográfica)

Revista Científica Multidisciplinar Espaço Acadêmico – RCMEA/
Faculdades Integradas Potencial. -- v.3, n.1, jan./jun. 2023.
– Cotia/SP : FIP, 2022-.

Quadrimestral.
ISSN 2763-6607 - versão impressa
e-ISSN 2763-6615 - versão eletrônica

1. Produção científica - Faculdades Integradas Potencial. 2.
Multidisciplinar - Periódicos.

CDD - 000

Catálogo na fonte : Biblioteca FIP

ISSN 2763-6615

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ESPAÇO ACADÊMICO

v.3, n.1, jan./jun. 2023

COTIA - SP
2023

EXPEDIENTE

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

ISSN 2763-6615

TEMÁTICA MULTIDISCIPLINAR (TÉCNICO/CIENTÍFICO)

REVISÃO PORTUGUÊS

Ana Lucia Louzada Fernandes
Almir da Silveira
Cassio Henrique de Souza

REVISÃO INGLÊS

Sarah Pereira Camilo
Almir da Silveira

CAPA

RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO

**Editoração Eletrônica e Layout
Potencial Editora & Comunicação**

Rua Catarina Etelvina Pedroso, nº 214
Vila São Francisco - Cotia - SP - Cep: 06717-125

<http://www.potenciaeditora.com.br>
email: atendimento@potenciaeditora.com.br
Telefone: (11) 46144780

Marketing - Faculdades Integradas Potencial - FIP

<https://fipcotia.edu.br/>

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem, necessariamente, os pensamentos dos editores.

CORRESPONDÊNCIAS PARA A REVISTA

Direção Acadêmica

Faculdades Integradas Potencial - FIP.

Rua José Augusto Pedroso, nº 44 - Bairro: Vila São Francisco de Assis - Cotia - SP / 06.717-126
E-mail: revistacientifica@fipcotia.edu.br

FACULDADES INTEGRADAS POTENCIAL - FIP

DIRETOR GERAL

Marcelo Rizzo

DIRETOR ACADÊMICO E PROCURADOR INSTITUCIONAL

Jocimar Fernandes

DIRETORA DA PÓS GRADUAÇÃO

Ana Maria Bonjorni Rosano

COORDENADORES DE CURSO

Eduardo Maalouf

Cassio Henrique de Souza

COORDENADORA EAD

Cíntia dos Santos Monteiro

COORDENADORA DA CPA

Ana Lucia Louzada Fernandes

BIBLIOTECÁRIA

Lescia Jatobá

SECRETÁRIA ACADÊMICA

Neide Pereira de Souza

CORPO EDITORIAL

EDITOR CHEFE

Jocimar Fernandes - FIP

EDITOR ASSOCIADO

Julio Neil Cassa Louzada - Universidade Federal de Lavras - UFLA

COMISSÃO CIENTÍFICA/EDITORIAL

Almir da Silveira

Ana Lucia Louzada Fernandes

Ana Maria Bonjorni Rosano

Cassio Henrique de Souza

Cíntia dos Santos Monteiro

Eduardo Maalouf

Fabiane Regina Carvalho A. Ibrahin

Jocimar Fernandes

Lucia Matias da Silva Oliveira

Rosangela Aparecida da Silva Libório

APRESENTAÇÃO

“É preciso acreditar em um projeto, saber o momento certo para dar vida a ele e criar condições para que ele aconteça”.

(Marcelo Rizzo - Diretor Geral)

Não bastasse ter um colégio com o maior número de alunos na região de Cotia, o empresário resolveu investir no ensino superior credenciando a FIP – Faculdades Integradas Potencial - primeira Faculdade presencial no centro de Cotia a ser credenciada pelo MEC com conceito 4 (nota máxima 5). Concorrer com as Faculdades já existentes tornou-se desafiador para o **Grupo Potencial**. Comprometido com tudo o que faz, o empresário, Marcelo Rizzo, investiu na contratação de professores qualificados entre eles mestres e doutores, com ampla experiência no ensino superior e envolvidos na formação pedagógica dos alunos, que extrapola as salas de aula com atividades extra-classe, por meio de cursos de extensão universitária, projetos de responsabilidade social, visitas técnicas, semanas acadêmicas, fóruns, jornadas, investigação científica entre outros.

Para isso foram criados dois grandes projetos que sistematizam e orientam as ações, tanto dentro como fora da IES, que são: **Centro de Formação e Desenvolvimento Humano Potencial e a Escola de Negócios Potencial**. Nossas ações não ficam restritas somente aos alunos de graduação, pois já em 2019 iniciamos vários cursos de pós-graduação, como também, ações de capacitação de docentes da rede pública.

E agora, como parte de nosso propósito de crescimento entregamos a vocês nossa primeira edição da **Revista Científica** com a finalidade de ser um veículo de disseminação do conhecimento científico para nossa comunidade acadêmica e todos os interessados em ampliar seus conhecimentos e desenvolver seu Potencial Cultural. O propósito de seus idealizadores, Marcelo e Sandra Rizzo, é contribuir, cada vez mais, com o desenvolvimento educacional e cultural dos docentes, dos discente e da comunidade externa da FIP e daqueles a quem esse periódico conseguir alcançar.

SUMÁRIO

PDF	Nome do Artigo	Paginação
001	<p>AS POTENCIALIDADES DA ARTE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I</p> <p>Margarete de Oliveira Siqueira Rosângela Aparecida da Silva Libório Ednilson dos Santos Rego Almir da Silveira Ana Lucia Louzada Fernandes Roseny Cecília de Almeida Cássio Henrique de Oliveira Lúcia Matias da Silva</p>	06 a 18
002	<p>O IMPACTO DA AFETIVIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL NA VIDA DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO</p> <p>Grazielle Ribeiro Tamiris Prieto Diniz Rosângela Aparecida da Silva Libório Ednilson dos Santos Rego Ana Lucia Louzada Fernandes Roseny Cecília de Almeida Cássio Henrique de Oliveira Lúcia Matias da Silva</p>	19 a 30
003	<p>DISLEXIA NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS NO APRENDIZADO</p> <p>Barbara da Silva Gomes Regiane Aparecida Nascimento Soares Rosângela Aparecida da Silva Libório Jocimar Fernandes Ana Lucia Louzada Fernandes Roseny Cecília de Almeida Cássio Henrique de Oliveira Lúcia Matias da Silva</p>	31 a 44
004	<p>OS BENEFÍCIOS DA ABORDAGEM FÔNICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES</p> <p>Catarina Papalardi Do Nascimento Regina Clésia Alves Almeida Rosângela Aparecida da Silva Libório Ednilson dos Santos Rego Ana Lucia Louzada Fernandes Roseny Cecília de Almeida Cássio Henrique de Oliveira Lúcia Matias da Silva</p>	45 a 56
005	<p>AUTISMO: A PERSPECTIVA DOCENTE EM RELAÇÃO AO AUTISTA EM SALA DE AULA</p> <p>Maria Aparecida Calixto Da Silva Tiffany Silva De Souza Rosângela Aparecida da Silva Libório Ednilson dos Santos Rego Ana Lucia Louzada Fernandes Roseny Cecília de Almeida</p>	57 a 67

	Cássio Henrique de Oliveira Almir da Silveira	
006	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COM A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Gilssimara Alves Rocha Nataly De Jesus Barros Rosangela Aparecida da Silva Libório Ednilson dos Santos Rego Ana Lucia Louzada Fernandes Roseny Cecília de Almeida Cássio Henrique de Oliveira Almir da Silveira	68 a 79

AS POTENCIALIDADES DA ARTE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I

Margarete de Oliveira Siqueira¹
Rosângela Aparecida da Silva Libório²
Ednilson dos Santos Rego³
Almir da Silveira⁴
Ana Lucia Louzada Fernandes⁵
Roseny Cecília de Almeida⁶
Cássio Henrique de Oliveira⁷
Lúcia Matias da Silva⁸

RESUMO

Este estudo científico visa valorizar o ensino de Arte nas escolas, destacando sua importância no desenvolvimento integral do aluno. Ao considerar a presença constante da Arte na história humana e sua função na comunicação, o trabalho argumenta que as linguagens artísticas estimulam a criatividade, promovem a socialização e exploram diversas culturas. Com foco no Ensino Fundamental I, a pesquisa aborda a definição de Arte e discute a relação entre a criança e o ensino artístico, enfatizando a legislação que a torna componente curricular obrigatório. Destacam-se as potencialidades da Arte, como o desenvolvimento da criatividade e seu papel no auxílio à alfabetização. A pesquisa analisa as dificuldades no ensino de Arte no primeiro ano do Ensino Fundamental I, propondo soluções para tais desafios. Reconhecendo a Arte como ferramenta pedagógica, o estudo ressalta seu papel no desenvolvimento do senso crítico, na promoção da interdisciplinaridade e no aprimoramento da comunicação. A desvalorização do ensino de Arte é a problemática central, abordada por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, e pesquisa de campo em duas escolas particulares e uma pública. Questionários foram enviados aos professores para subsidiar a coleta de dados. A conclusão sugere medidas concretas para aprimorar o ensino de Arte, promovendo a reflexão dos educadores e tornando as aulas mais lúdicas e atrativas, visando à valorização do ensino de Arte nas escolas.

Palavras-chave: Arte; Educação Fundamental I; Criatividade; Ensino Artístico.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: margarete.oliveira.siqueira@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Educação. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Administração. E-mail: ledeborita@hotmail.com

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Língua Inglesa. E-mail: prof.almirsilveira@gmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Direito. E-mail: allouzadafernandes@gmail.com

⁶ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Educação. E-mail: roseny.almeida@hotmail.com

⁷ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Mestre em Psicopedagogia. E-mail: coliveira280@gmail.com

⁸ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação: E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

ABSTRACT

The preparation of this research aimed to seek an understanding of the historical and social facts that marked the lives and development of children, as well as the contributions of studies that deal with their identities, so that their training needs are dissociated from an adult view. Based on the hypothesis that children in Kindergarten need to develop skills and abilities to build the necessary readiness for literacy in Cycle I, however, it is not advisable for this to occur in Kindergarten. For this investigation, a bibliographical research was carried out, through a previously constructed script, to retrieve the considerations of researchers in the area on the subject. The theoretical discussion brings contributions from the studies of Trindade (1999), Costa (1989), Aries (1981), Souza (1997), Lima (2001), as well as official documents, to synthesize the central ideas defended in their research and that can, thus, support discussions on the topic. It includes government interventions that ensure rights such as health, hygiene and education, the specificity of being a child and the defense of their place in society legitimately constituted and legally guaranteed as a subject of rights. The results indicate, in general, there is a defense towards the construction of a readiness that prepares the way for children at the beginning of Cycle I to succeed in the literacy process. Finally, education and care and the role of pedagogical practices are directly related to readiness for literacy and not for its construction in Early Childhood Education.

Keywords: Readiness; Literacy; Child education; Artistic Education.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo abordou a importância da Arte na Educação do Ensino Fundamental I, reconhecendo-a como uma forma essencial de expressão humana em todas as culturas e épocas. A Arte permite a comunicação de ideias e emoções de maneira única, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor. (BARBOSA, 1991)

O objetivo geral deste estudo é valorizar o ensino de Arte. Os objetivos específicos incluem contribuir para reflexão dos professores sobre as potencialidades da Arte na Educação, identificar as dificuldades e desafios que o docente enfrenta no ensino de Arte e as possibilidades para amenizar essas dificuldades.

O problema de pesquisa relacionou-se à desvalorização do ensino de Arte nas escolas, configurando-se no questionamento: Por que a Arte é considerada sem importância enquanto área do conhecimento? Evidenciado por um pensamento limitado de algumas pessoas que ainda consideram a Arte apenas como desenho e coloração. Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), orientar sobre as potencialidades da Arte e habilidades que os alunos podem desenvolver através dela, ainda é comum a persistência de atividades sem intencionalidade que restringem a criatividade e a liberdade de expressão dos alunos, como colorir desenhos pré-definidos e completar pontilhados aponta a necessidade de problematizar o pensamento de que a arte é apenas um “passatempo” ou uma “distração”. A desvalorização também ocorre devido ao pouco tempo de carga horária para aula, a falta de um lugar apropriado para oficina de Arte, e a ausência de professores qualificados.

As hipóteses levantadas envolveram a noção de que a Arte pode ser utilizada para incentivar a pesquisa sobre o conhecimento de outras culturas, melhora o vocabulário através da leitura de obras literárias e é utilizada para auxiliar no aprendizado de outras disciplinas, como por exemplo ensinar matemática através da música. Também praticar a oralidade através do teatro e da música e contribuir para o desenvolvimento da criança.

A justificativa para a escolha desse tema foi a curiosidade em explorar as potencialidades da Arte na Educação e seu impacto no desenvolvimento das crianças.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Quanto à natureza direcionou-se o estudo para uma pesquisa básica. Também realizou-se uma pesquisa de campo, cujo instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o questionário.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (Gil, 2002).

Segundo De Macedo (1995), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”.

Como afirma Gonsalves (2001) “A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto”.

A fim de subsidiar esta pesquisa, foram retomados os estudos de BARBOSA (1998), IAVELBERG (2003) E DUARTE JUNIOR (2022), autores referenciais deste artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Arte na educação fundamental I - significado de Arte - o que é Arte?

Segundo o autor Neves, a palavra Arte tem origem do termo latino, ars, que significa técnica ou habilidade.

Também afirma que apesar disso, a definição do que é arte é uma tarefa extremamente complexa por se tratar de um conceito muito abstrato. Isso ocorre porque o significado do que é Arte sofreu algumas alterações com o passar dos anos e também cada região tem sua cultura, sua própria definição de Arte.

Considerando que entre os especialistas e estudiosos da área, existe uma grande discussão a respeito de uma definição do conceito de Arte. Para melhor compreensão do conceito de Artes, considera-se os seguintes apontamentos:

A Arte é portanto, uma forma como o homem expressa os seus sentimentos, pensamentos e convicções. Além disso, pode ser entendida como o resultado de uma facilidade em fazer algo que resulta em uma obra com valor estético para demonstrar expressão de alguma ideia, emoções e sentimentos.

De acordo com Vilela dos Reis (2010) a Arte é, antes de tudo, um meio de comunicação.

2.2 Significado de Arte- educação

A Arte-Educação oferece um jeito divertido e bonito de aprender, destacando como as emoções, sentimentos e a vida de cada pessoa são importantes. Ela não se prende ao jeito tradicional de ensinar coisas apenas racionais. Sobre Arte- educação, Duarte Junior faz o seguinte questionamento:

Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Por que, em vez de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na criação de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos? Por que não uma arte- educação? (DUARTE JUNIOR, 2022, p.11)

2.3 A criança e o ensino de Arte na escola

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018). Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

2.4 A arte e a legislação - ensino de Arte – componente curricular obrigatório

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Portal Mec, 1996), Arte é componente curricular obrigatório. O ensino de arte na educação básica não é uma opção dos professores ou da escola, mas uma parte essencial e obrigatória do currículo escolar conforme está mencionado na LDB. A arte não se limita a um único nível escolar, mas abrange todos os níveis da educação básica, que incluem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ou seja, independente da faixa etária dos alunos, o ensino de arte deve ser incorporado em sua educação. Os alunos terão contato com disciplinas relacionadas à arte como, teatro, pintura, dança, músicas e diversas expressões artísticas.

No artigo 26, § 2º, afirma: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Lei nº. 9.394, Portal MEC (1996).

2.5 A arte- educação no ensino fundamental I

Conforme cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e significar à experiência humana: através da educação em arte, assim facilitando o desenvolvimento da sensibilidade do aluno, além de ajudar na percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de visualizar e conhecer e entender as formas da Arte produzidas por ele ou pelos colegas, pelas diferentes culturas e até mesmo pela natureza.

2.6 Por que estudar Arte?

Segundo Vilela dos Reis (2010), o estudo da Arte desperta o indivíduo para outros saberes, pois é por meio desta investigação que entendemos como se deram as manifestações sociais, “culturais e históricas, isto é, como os diferentes povos viveram e divulgaram suas crenças, saudaram seus deuses, interpretaram os fenômenos da natureza e expressaram sentimentos e emoções pessoais, deixando um caminho pronto para os que viriam depois.” (Vilela Dos Reis, 2010, p. 11).

2.7 A Arte e suas potencialidades

A Arte possibilita: O conhecimento de diversas culturas. A Arte possui diversas potencialidades, desempenhando um papel fundamental na revelação e expressão das características e identidade de uma sociedade, tornando-se uma janela valiosa para entender a cultura de um lugar.

“Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte.” Barbosa (1998).

2.7.1 O desenvolvimento da criatividade

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é um a ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - os processos básicos da criatividade. Além disso, a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país. Este desenvolvimento só acontece quando uma produção artística de alta qualidade é associada a um alto grau de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA,1998, p. 18)

De acordo com Barbosa, a apreciação da arte é fundamental para o desenvolvimento da Criatividade, sendo relevante mesmo para aqueles que não se veem como artistas. Mesmo após a saída da escola é importante cultivar a criatividade.

2.7.2 Alfabetização e letramento

A BNCC (BRASIL, 2018), afirma que: Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

2.7.3 A importância da Arte

O ensino de arte na escola é fundamental para formar indivíduos sensíveis, críticos e criativos, capazes de perceber e se expressar diante do mundo que os cerca. A arte não é um mero adorno na vida das pessoas, mas uma linguagem que permite a compreensão e comunicação de ideias, emoções e valores. (BARBOSA, 1991, p. 25).

Na obra "Arte-educação: leituras no subsolo", Barbosa (1991, p. 25) destaca a importância da arte na formação de indivíduos sensíveis, críticos e criativos, que sejam capazes de compreender e se expressar diante da realidade. Para a autora, a arte não é um simples enfeite na vida das pessoas, mas uma linguagem que possibilita o entendimento e a comunicação de ideias, emoções e valores.

Segundo Barbosa (1998) "a arte não é supérflua, mas sim um componente essencial na formação do ser humano".

Sendo assim a arte é um elemento fundamental para a formação do ser humano, e não deve ser considerada como algo supérfluo.

3 DIFICULDADES E DESAFIOS

3.1 Dificuldades

A falta de espaço apropriado, tempo limitado, escassez de recursos e a ausência de profissionais qualificados são desafios significativos na implementação da arte-educação nas escolas brasileiras. Segundo Duarte Junior (2009), as instalações precárias nas escolas não oferecem um ambiente adequado para a arte. Além disso, a carga horária semanal para aulas de arte é geralmente reduzida a apenas duas horas, o que compromete a qualidade do ensino. A falta de recursos financeiros e materiais prejudica a experiência artística dos alunos. A ausência de professores de arte qualificados impacta negativamente a qualidade do ensino artístico. Superar

esses desafios é fundamental para proporcionar uma educação artística eficaz e enriquecedora aos estudantes

3.2 Desafios

Um dos principais desafios é estimular o interesse da criança em arte. No ensino artístico, o estímulo ao apreço pelas artes é acompanhado pela motivação e orientação dos alunos na gestão, manutenção e até mesmo na cocriação do ambiente da oficina de artes. Nesse sentido, Iavelberg (2003) traz uma sugestão:

Frequentemente, faço uma leitura do espaço da oficina com os alunos, o que os estimula nos cuidados para organizar o espaço de trabalho – o próprio e o coletivo – e favorece a autonomia na utilização de materiais. Pensando na importância de o aluno participar de toda extensão do processo de criação, enfatizo o cuidado e a organização com os materiais como parte do trabalho das aulas de arte. (IAVELBERG,2003, p.13)

3.3 Possibilidades para amenizar as dificuldades no ensino de Arte-educação

Para superar as dificuldades no ensino de Arte-Educação, é fundamental que os órgãos governamentais promovam a formação continuada dos professores, garantam espaços adequados para as aulas de Arte, forneçam recursos diversos aos alunos e aumentem a carga-horária para permitir um ensino mais aprofundado e significativo.

Educadores têm a capacidade de abordar a arte de maneira cativante e envolvente em suas salas de aula, ao valorizarem as perspectivas dos alunos e integrarem experiências do mundo exterior à escola, entre outras estratégias pedagógicas (EducaMundo, 2023). A busca por um aprimoramento nesse tema pode ser realizada por meio de um curso de arte-educação, uma decisão que pode enriquecer as práticas dos profissionais e ampliar seus horizontes no campo da educação. Essa formação específica, seja no magistério, na psicologia, pedagogia, música, artes cênicas ou áreas afins, fornecerá as ferramentas necessárias para enfrentar desafios do dia a dia das aulas de maior complexidade (EducaMundo, 2023).

4 A ARTE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A arte como ferramenta pedagógica é usada na educação para incentivar a pesquisa sobre o conhecimento de outras culturas, melhora o vocabulário através da leitura de obras literárias e é articulada com o aprendizado de outras disciplinas.

Conforme destaca Iavelberg, em vez de ser isolada, a Arte pode ser usada para explorar conceitos em diversas áreas do conhecimento, como ilustrado pelo exemplo da metamorfose da

lagarta. Essa abordagem interdisciplinar enriquece a aprendizagem, promovendo pesquisa, observação e produção de conteúdo educacional, demonstrando a utilidade prática da arte na educação.

Nas atividades de artes visuais, é importante que a arte não seja apenas uma atividade isolada, mas sim uma ferramenta para integrar conhecimentos de várias áreas. Por exemplo, ao estudar a metamorfose da lagarta, em vez de limitar-se a desenhar a lagarta e a borboleta, o professor pode propor atividades que envolvam pesquisa, observação, estudo de imagens, criação e até mesmo a produção de um livro. Isso cria uma conexão efetiva entre as disciplinas, enriquecendo a aprendizagem e demonstrando a utilidade da arte como uma ferramenta pedagógica para ensinar conceitos importantes em diversas áreas de conhecimento. (IAVELBERG, pág. 67, 2003)

4.1 Desenvolvendo o senso crítico por meio da Arte: integração com outros conteúdos, aprimorando comunicação escrita e oral

De acordo com Iavelberg, escrever textos críticos na educação envolve reflexão sobre obras de arte, o desenvolvimento de habilidades críticas e a expressão de opiniões dos alunos. Isso ajuda a entender como a crítica artística funciona, incluindo a capacidade de fazê-la verbalmente. A crítica tem o propósito de aproximar o público das obras, realçando o que é bom e o que pode ser melhorado nelas. Escrever textos críticos também incentiva a conexão entre diferentes áreas de conhecimento, como história, estética e produção artística, já que os alunos integram esses aspectos em suas análises.

A escrita de textos críticos como tarefa do estudante habilita o aluno a refletir sobre a produção artística e sobre sua própria produção, além de colaborar para a compreensão dos limites e das possibilidades da crítica. A crítica também pode ser exercitada por intermédio da fala dos estudantes diante dos conteúdos de arte. A crítica visa a uma aproximação do público com a obra por intermédio de elementos favoráveis ou desfavoráveis que o crítico analisa dela. A produção de textos críticos também pode favorecer uma prática interdisciplinar por parte do aluno, o qual articulará saberes de muitas áreas de conhecimento e sua experiência pessoal. Tais saberes são intercorrentes na prática da crítica, e a área de arte poderá inter-relacionar os aspectos históricos, estéticos ou do âmbito da produção das obras à sua crítica. (IAVELBERG, pág. 28, 2003)

5 PROBLEMA DA PESQUISA

5.1 Como ocorre a desvalorização da Arte?

No capítulo 7, do livro "Por que arte-educação," à partir da página 80, encontram-se diversos motivos que demonstram a desvalorização da arte, conforme abordado por Duarte Junior. Dentre eles, destacam-se:

- A arte sendo relegada a atividades secundárias nas escolas.
- A arte encarada como mero lazer e distração.
- A repressão da criatividade dos alunos ao contornar e colorir desenhos prontos.
- A prática prejudicial de promover concursos de arte infantil, na qual as crianças não premiadas frequentemente se sentem rejeitadas e passam a imitar e copiar as obras premiadas, abandonando sua expressão pessoal em favor de padrões externos a elas (DUARTE JUNIOR, 2019, p. 80).
- A ausência de espaço apropriado para as aulas de arte.
- Pouco tempo destinado às aulas de arte (DUARTE JUNIOR, 2019, p. 80).

6 COLETA DE DADOS

6.1 Coleta de dados: pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi conduzida em novembro de 2023 em duas escolas particulares e uma escola pública, a saber:

1. Colégio Nossa Senhora da Misericórdia: Localização: Estrada do Maracanduva, 1.350 – Bairro Maracanduva, Vargem Grande Paulista, SP.
2. Escola Villa Happy: Localização: Rua José Félix de Oliveira, 1612, Vila Santo Antônio, Cotia, SP.
3. Escola Municipal Maisa Aparecida Ribeiro: Localização: Rua Escolástica Vaz Godinho, 39, Caucaia do Alto, Cotia, SP.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário enviado aos professores. Três professores foram entrevistados:

- Professor P1: Formação: Licenciatura em Artes Visuais. Atuação: Trabalha em uma escola particular, lecionando do maternal até o quinto ano do Ensino Fundamental I.

- Professor P2: Formação: Licenciatura em Pedagogia. Atuação: Ministra aulas em uma escola particular para turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I.
- Professor P3: Formação: Bacharel em Artes Visuais. Atuação: Trabalha em uma escola pública, com experiência no Ensino Infantil e Fundamental I, atualmente em outro setor na mesma escola.

Esta pesquisa visou compreender as perspectivas e desafios dos professores em relação ao ensino de Arte, proporcionando percepções mais abrangentes para a análise dos dados coletados.

7 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados destaca diversas perspectivas relacionadas às potencialidades, desafios e desvalorização do ensino de Arte, conforme expressado pelos professores P1, P2 e P3.

Potencialidades da Arte: Os professores reconhecem as múltiplas potencialidades da Arte, abrangendo artes visuais, artes plásticas, teatro, música, e artes integradas. A Arte é descrita como uma expressão fundamental de liberdade, envolvendo dança, desenho, criações, música, gestos e obras de arte que compõem a história. **Desafios e dificuldades no Ensino de Arte:** O professor P1 destaca o desafio de dominar as quatro linguagens artísticas, enquanto a professora P2 aponta a falta de formação específica em Arte como um obstáculo. Para a professora P3, os desafios incluem a falta de interesse dos alunos e a carência de material adequado.

Possibilidades de Solução: Os professores sugerem soluções para amenizar esses desafios, incluindo um melhor preparo na formação dos professores, o apoio da escola na disponibilização de materiais e incentivo aos alunos. A capacitação dos professores é enfatizada como essencial para equipará-los com as ferramentas necessárias.

Desvalorização da Arte: Os relatos dos professores mostram diferentes perspectivas sobre a valorização da Arte. P1 destaca a relatividade, dependendo da proposta da escola. P2 observa uma maior valorização na Educação Infantil, enquanto P3 aponta para a desvalorização devido à percepção de que a Arte não tem utilidade prática. **Importância da Formação Específica em Arte:** Os professores concordam que a formação específica em Arte é crucial para o rendimento e a qualidade do ensino. Além da formação, destacam a importância de compreender a relevância da Arte e possuir o dom de ensiná-la.

Currículo de Arte e Unidades Temáticas: Há divergências de opinião sobre o currículo de Arte e as unidades temáticas. Enquanto a professora P2 concorda com as unidades temáticas, a professora P3 acredita que o currículo poderia ser mais abrangente, abordando temas que envolvem todas as matérias. Em resumo, a análise destaca a complexidade do ensino de Arte, evidenciando desafios, perspectivas variadas sobre a valorização da disciplina e sugestões para melhorias no currículo e na abordagem pedagógica.

7.1 Resultados da análise de dados obtidos

Esta pesquisa de campo, realizou-se a coleta de dados, cujo instrumento de pesquisa foi um questionário entregue aos professores de duas escolas particulares e uma escola pública. Nela abordou-se as potencialidades, desafios e soluções no ensino de Arte no primeiro ano do Ensino Fundamental I, com base em relatos de três professores (P1, P2 e P3). As potencialidades da Arte incluem diversas expressões artísticas, considerando-a uma importante expressão de liberdade. Os desafios incluem o domínio das quatro linguagens da Arte, falta de formação qualificada, desinteresse dos alunos e falta de material.

Os professores propõem soluções, como melhor preparo na formação, apoio escolar na provisão de materiais e incentivo aos alunos. O problema de pesquisa aborda a desvalorização da Arte, destacando a relatividade dessa valorização, falta de compreensão sobre sua importância e a insuficiência da carga horária dedicada. A formação específica em Arte é considerada crucial, indo além do conhecimento técnico. Quanto ao currículo de Arte e unidades temáticas, há divergências de opinião. Enquanto um professor concorda com as unidades temáticas, outro sugere que o currículo pode ser mais abrangente, explorando a Arte como um tema interdisciplinar. Globalmente, a pesquisa destaca a necessidade de reconhecimento e valorização do ensino de Arte, enfatizando a importância da formação e abordagens pedagógicas inovadoras

8 CONCLUSÕES

A pesquisa demonstrou, quão fundamental é o ensino de Artes na Educação Fundamental I, e como sua definição permanece desafiadora devido à sua natureza abstrata e influências culturais. A Arte-educação oferece uma abordagem lúdica e estética para o ensino, incentivando a expressão criativa dos alunos. A legislação Brasileira torna o ensino de Arte obrigatório, enfatizando sua importância na formação cultural dos estudantes. O problema de pesquisa que fomentou esse estudo teve como objetivo compreender como ocorre a desvalorização do ensino de Arte nas escolas. Para atingir este propósito foram estudadas as Potencialidades da Arte na Educação no primeiro ano do Ensino Fundamental I, pesquisou -se as dificuldades e desafios dos docentes no ensino de Arte e as possibilidades para solucionar ou amenizar essas dificuldades. O objetivo principal foi abordar a valorização do ensino de Arte, buscando compreender como ocorre sua desvalorização nas escolas. Diante desse diagnóstico, sugere-se a valorização por meio de ações concretas:

Formação contínua dos Professores em Arte: Enfatizar a importância da formação contínua dos professores em Arte. Promover programas que abordem as quatro linguagens artísticas. Parcerias e Fornecimento Adequado de Materiais: Estabelecer parcerias com escolas para garantir materiais adequados. Incentivar investimentos em materiais e recursos tecnológicos. Exploração das Potencialidades da Arte: Enfatizar as diversas manifestações artísticas no Ensino Fundamental I. Integrar as quatro linguagens artísticas de forma interdisciplinar. Estratégias Motivacionais para Despertar o Interesse dos Alunos: Exploração de temas relevantes e projetos colaborativos. Integração de tecnologia e visitas a museus virtuais ou

exposições locais. Atividades práticas e experimentação, além de apresentações de artistas locais. Ambiente Favorável ao Desenvolvimento Artístico e Exposições regulares dos trabalhos dos alunos para valorizar suas realizações.

Promover a compreensão de que a Arte é uma expressão fundamental na construção da história e identidade através de Conscientização sobre a Importância da Arte: Sugerir campanhas de conscientização sobre a importância da Arte na formação integral dos indivíduos, destacando seu papel na construção da história e identidade individual e coletiva essas medidas visam despertar o interesse dos alunos e tornar a disciplina de Arte mais envolvente. Ao incorporar essas estratégias motivacionais, os professores podem criar um ambiente de aprendizado estimulante e cativante.

A literatura na área revela que o embasamento teórico desta pesquisa é sustentado por diferentes autores, como BARBOSA (1991), IAVELBERG (2003) e DUARTE JUNIOR (2019). Ana Mae Barbosa destaca a importância da Arte na formação integral dos indivíduos, enquanto Iavelberg enfatiza a interdisciplinaridade da Arte e seu papel como ferramenta pedagógica. João-Francisco Duarte Junior contribui abordando as dificuldades enfrentadas no ensino de Arte. Contudo, pesquisa de campo realizada com professores de escolas particulares e pública (Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, Escola Villa Happy e Escola Municipal Maisa Aparecida Ribeiro) evidenciou desafios, como a falta de qualificação específica em Arte, a insuficiência da carga horária, a carência de materiais e a dificuldade no ensino de Artes integradas.

A pesquisa bibliográfica conforme a literatura de BARBOSA, IAVELBERG e DUARTE JUNIOR revelou o que as hipóteses já apontavam sobre a Arte podendo ser usada como ferramenta pedagógica para conhecer outras culturas, que de fato melhora o vocabulário através da leitura de obras literárias e relaciona-se com outras disciplinas e também melhora a oralidade, desenvolvimento do senso crítico, aprimorando a comunicação escrita e oral, contribuindo assim, não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento integral da criança.

Observando o estudo realizado compreendi que foi essencial para o meu crescimento profissional e acadêmico sobre a área da pedagogia e a Arte.

Em suma, a pesquisa de campo, confirma a existência da desvalorização do ensino de Arte nas escolas, ressaltando que a Educação Fundamental I possui um grande potencial que precisa ser melhor explorado. Este estudo é um ponto de partida para reflexões mais profundas sobre as potencialidades da Arte na Educação, visando à melhoria do ensino de Arte no contexto escolar.

7 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: AC/Arte, 1998. 16 p.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-educação: leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1991. 25 p.

BASE Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

DE MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: Edições Loyola. 1995.

DUARTE JUNIOR, , João-Francisco. . **Por que arte-educação?**. 1 ed. Campinas: Papirus, v. 11, 2022. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2023.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?**. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?**. 1. ed. Campinas: Papipurs, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2023.

EducaMundo. Arte Educação: importância e desafios. EducaMundo, Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/arte-educacao-importancia-desafios>. Acesso em: 07 nov 2023

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**: Como elaborar projetos de pesquisa. 1 ed, v. 4. 2002, p. 44-45.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas. SP>: Alinea, 2001.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores, f. 63. 2002. 126 p.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. [Santana]: ARTMED® EDITORA S.A, 2003. E-book. ISBN 9788536321981. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536321981/>. Acesso em: 03 mai. 2023

LEIS de diretrizes e bases da educação nacional. Portal MEC/SEF. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

NEVES, Daniel . **Arte e cultura**. MONOGRAFIAS BRASIL ESCOLA. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/arte-cultura#:~:text=Arte%20e%20cultura%20s%C3%A3o%20duas,nas%20diversas%20culturas%20que%20existem>. Acesso em: 1 out. 2023.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamenta. Portal MEC/SEF. Brasil. 1997 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

PORTAL MEC. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional**. MEC/SEF. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em: 5 set. 2023.

VILELA DOS REIS, Eliana. **Manual compacto de arte**. 1 ed. São Paulo: Rideel,, 2010. 11 p.

O IMPACTO DA AFETIVIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL NA VIDA DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO

Grazielle Ribeiro¹
Tamiris Prieto Diniz²
Rosangela Aparecida da Silva Libório³
Ednilson dos Santos Rego⁴
Ana Lucia Louzada Fernandes⁵
Roseny Cecília de Almeida⁶
Cássio Henrique de Oliveira⁷
Lúcia Matias da Silva⁸

RESUMO

O trabalho aborda o impacto da afetividade no âmbito educacional na vida de crianças em situação de acolhimento. A instituição de acolhimento é definida como um espaço provisório para crianças em situação de risco. O estudo visa compreender como a afetividade influencia o desenvolvimento psicológico e cognitivo dessas crianças, utilizando as contribuições de Wallon sobre a importância da afetividade na formação humana. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo. O texto também aborda os possíveis destinos para crianças em acolhimento. São discutidos aspectos do papel do Conselho Tutelar na proteção da infância e adolescência, investigando denúncias de evasão escolar, falta de atendimento médico e trabalho infantil. O impacto psicológico das vivências anteriores das crianças em acolhimento também é abordado, ressaltando a importância da afetividade no desenvolvimento humano. O texto destaca as ideias de Wallon sobre a afetividade como componente central da experiência humana, influenciando a cognição e a motricidade. Wallon (1995) enfatiza a importância da expressão emocional na formação da personalidade e propõe uma educação integral que valorize a afetividade desde a infância.

Palavras-chave: Afetividade; Acolhimento institucional; Educação; Risco; Educação Integral.

ABSTRACT

The work addresses the impact of affectivity in the educational context on the lives of children in foster care. The reception institution is defined as a temporary space for children at risk. The study aims to

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: grazielleribeiro2000@outlook.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: diniz25@live.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Educação. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Administração. E-mail: ledeborita@hotmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Direito. E-mail: allouzadafernandes@gmail.com

⁶ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista. E-mail: roseny.almeida@hotmail.com

⁷ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Psicopedagogia. E-mail: coliveira280@gmail.com

⁸ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Doutora em Educação. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

understand how affection influences the psychological and cognitive development of these children, using Wallon's contributions to the importance of affection in human development. Bibliographic and field research was used as methodology. The text also addresses possible destinations for children in foster care. Aspects of the role of the Guardianship Council in protecting children and adolescence are discussed, investigating reports of school dropouts, lack of medical care and child labor. The psychological impact of the previous experiences of children in foster care is also addressed, highlighting the importance of affection in human development. The text highlights Wallon's ideas about affection as a central component of human experience, influencing cognition and motor skills. Wallon (1995) emphasizes the importance of emotional expression in personality formation and proposes a comprehensive education that values affection from childhood.

Keywords: Affectivity; Institutional reception; Education; Risk; Integral Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o impacto da afetividade no âmbito educacional na vida das crianças em situação de acolhimento. Atualmente, segundo dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mais de 32 mil crianças estão sob cuidado institucional no país.

Instituição de acolhimento é: “um espaço de proteção provisória e excepcional, destinado a crianças e adolescentes privados da convivência familiar e que se encontram em situações de risco pessoal ou social ou que tiveram seus direitos violados” (BRASIL, 2009, p. 9).

Este tema foi escolhido por decorrência da curiosidade e interesse genuíno das autoras de conhecer o funcionamento do processo de acolhimento de crianças que necessitam dessas instituições, como elas reagem em sua chegada, como é feito esse acolhimento e entender como as experiências emocionais afetam o processo de aprendizagem.

Foram utilizadas como base as contribuições de Wallon (1995) para abordar o tema afetividade, visto que se considera a importância da afetividade pela mesma perspectiva de seu pensamento e teorias. Contudo, acredita-se que a afetividade deve ser valorizada e cultivada desde a educação infantil.

De acordo com Wallon (1995), a afetividade é um componente central da experiência humana e está presente em todas as atividades do cotidiano. Ele argumenta que a afetividade é a base sobre a qual a cognição e a motricidade se desenvolvem e que a pessoa não pode ser compreendida separadamente de suas emoções e sentimentos, também enfatiza que a afetividade não é algo que se desenvolve apenas em um nível pessoal, mas é influenciada por fatores sociais e culturais. Ele explica que a interação social é fundamental para o desenvolvimento da afetividade e que as experiências emocionais da criança são moldadas pela relação que ela estabelece com outras pessoas.

Nesse contexto, o problema de pesquisa elencado buscou entender os impactos que a afetividade pode gerar negativamente ou positivamente no âmbito educacional das crianças em situação de acolhimento.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral identificar as reações afetivas das crianças diante do fato de estarem em situação de acolhimento e compreender o que afeta no desenvolvimento cognitivo da criança.

Diante disso, tem como objetivo específico analisar as características da instituição de acolhimento e como a afetividade pode influenciar na vida educacional das crianças e comparar os resultados das observações com os princípios teóricos de Wallon para identificar padrões e divergências no impacto da afetividade na educação das crianças.

Parte-se da hipótese que a afetividade desempenha um papel crucial na educação, pois contribui para a criação de um ambiente positivo e seguro para as crianças. Quando os educadores e cuidadores demonstram afeto, as crianças se sentem amadas e acolhidas, o que promove o desenvolvimento emocional, cognitivo e social delas. Quando as crianças se sentem seguras e confiantes de que são valorizadas pelo que são, elas se tornam mais abertas ao aprendizado e têm um melhor desempenho escolar. Além disso, a afetividade auxilia as crianças a compreenderem e lidarem com suas próprias emoções, desenvolvendo habilidades essenciais para o seu crescimento emocional e para a construção de relacionamentos saudáveis. (SOUZA, 2018).

Utilizou-se como ferramenta a pesquisa bibliográfica, que segundo Macedo (1994, p. 13): “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”.

Também foi utilizado a pesquisa de campo, com a técnica de entrevista semiestruturada que consiste em coleta de dados utilizada em pesquisas qualitativas e envolve uma conversa direcionada com um indivíduo ou grupo de pessoas. A pesquisa foi realizada com a conselheira tutelar de Cotia, com a pedagoga do Lar Agrícola localizado na Estr. do Úna, 164 - Aguaçaí, Cotia - SP, com a professora da Escola Municipal Assis José de Oliveira localizada Av. Ivo Mário Isaac Pires - Do Apache, Cotia e com uma ex-interna do Lar Agrícola.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Acolhimento Institucional

Acolhimento institucional se refere a uma instalação que se assemelha a uma residência e está integrada à comunidade local. O ambiente deve ter capacidade de abrigar no máximo 20 crianças ou adolescentes e deve fornecer assistência e recursos destinados a fortalecer os laços familiares e comunitários dos indivíduos que são acolhidos. É essencial que o ambiente proporcione não apenas cuidados básicos, mas também estimule o desenvolvimento saudável e a autonomia, garantindo acesso à educação, saúde e oportunidades de lazer.

Quando exposta a situações que envolvem negligência, abandono, violência doméstica e/ou sexual, exploração, dependência química dos pais ou responsável, situação de rua e conflitos familiares, crianças e adolescentes são levadas para essas instituições de forma provisória até que tenham condições de serem reintegrados à família, ou encaminhados para adoção, tutela ou guarda, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Esse tipo de medida deve ser aplicada somente quando todas as alternativas de permanência no ambiente familiar estiverem esgotadas. Assim, essa política de atendimento procura estabelecer ações educativas voltadas à garantia da cidadania dessas crianças e adolescentes, protegendo seus direitos, sua formação enquanto cidadão e oferecendo atendimento particularizado, condições básicas de acessibilidade, higiene, saúde, segurança e privacidade.

A permanência de uma criança ou adolescente em instituições de acolhimento, dura em torno de um ano, mas pode variar dependendo da situação e das circunstâncias individuais. Durante esse período, diversas avaliações e intervenções são realizadas para determinar o melhor destino para a criança ou adolescente, levando em consideração seu bem-estar e interesses. Os possíveis destinos para uma criança ou adolescente em acolhimento após esse período incluem: Reintegração Familiar: Se a situação que levou à colocação na instituição de acolhimento foi temporária e a família biológica demonstra melhorias significativas e a capacidade de fornecer um ambiente seguro e adequado, a criança pode ser reintegrada à sua família. Adoção: Se a reintegração familiar não é possível ou não é do melhor interesse da criança, a adoção pode ser considerada. Isso envolve a busca de uma família adotiva permanente que possa cuidar da criança de forma estável e amorosa. Guarda ou Tutela: Em alguns casos, quando a família biológica não pode oferecer cuidados adequados, mas a adoção não é a opção preferencial, a criança pode ser colocada sob guarda ou tutela de um parente ou guardião legal. Vida Independente ou Apoio à Transição: Para adolescentes mais velhos que estão se aproximando da maioridade, programas de apoio à transição podem ser implementados. Isso envolve preparar o adolescente para a vida independente, oferecendo treinamento em habilidades necessárias para a vida adulta. (GIMENEZ, Anna, et al., 2020).

Quando uma denúncia é recebida, o Conselho Tutelar da região inicia uma investigação dos acontecimentos, com o propósito de intervir na situação. É solicitado serviços públicos relacionados à saúde, educação e serviço social. Para entrar em contato com o conselho tutelar, pode-se usar os números de telefone da unidade de cada região ou ligar para o Disque 100, um serviço do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, que encaminhará a denúncia para o conselho tutelar mais próximo. O papel do conselho tutelar é assegurar a proteção da infância e da adolescência.

Evasão escolar, falta de atendimento médico em unidades de saúde, dificuldade em acessar serviços públicos essenciais para o desenvolvimento, presença de sinais de maus-tratos e agressões são algumas das situações para as quais o conselho pode ser chamado. O trabalho infantil ou em condições precárias, no caso de adolescentes, também é alvo de fiscalização e resolução das instituições. (LOIOLA, Catarina, 2023).

A retirada da criança do convívio familiar para uma instituição de acolhimento é bastante dolorosa, pois não é esperado que deixem de conviver com seus familiares mais próximos, geralmente eles desconhecem ou não compreendem o motivo pelo qual foram afastadas do convívio familiar, o que pode levá-los a encarar a medida como uma espécie de punição e despertar sentimento de insegurança, rejeição, agressividade, revolta e abandono. Essa ruptura do convívio familiar pode gerar um vazio emocional significativo, levando as crianças e adolescentes a questionar sua própria identidade e pertencimento. A sensação de perda e a falta de referências afetivas estáveis podem dificultar a construção de relações saudáveis no novo ambiente, ampliando a vulnerabilidade emocional e social desses indivíduos. É fundamental reconhecer que a transição para a instituição de acolhimento não é apenas uma mudança física, mas uma transformação profunda em suas vidas, demandando suporte empático e estratégias específicas para lidar com esse processo de adaptação tão desafiador. (SOUZA, 2018).

Na maioria dos casos, quando encaminhados a instituições de acolhimentos, crianças e adolescentes trazem consigo uma bagagem de negligência, maus-tratos, e vivências anteriores muito traumáticas. O impacto dessas violências sofridas constitui graves riscos para o desenvolvimento, tanto intelectual como emocional, com impactos nas fases posteriores da vida. Os efeitos dessas experiências traumáticas podem resultar em dificuldades de aprendizagem, desafios na construção de relações sociais saudáveis

e, por vezes, até na manifestação de comportamentos de isolamento ou agressividade. A importância de intervenções específicas e apoio individualizado se torna crucial para diminuir os efeitos dessas vivências traumáticas, visando oferecer um ambiente seguro e estruturado para a reconstrução da identidade e do desenvolvimento saudável. (PISKE, 2016).

2.2 Afetividade e Educação

A afetividade não é sinônimo de carinho e amor, mas sim a capacidade do ser humano de ser afetado por algo, positivamente ou negativamente. (WALLON, 1995)

A presença da afetividade exerce um papel fundamental para a vida como um todo. Crianças que crescem em um ambiente amoroso têm mais chances de se tornarem adultos afetivos e seguros, o que irá impactar em toda a vida. (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2013).

É crucial considerar que a afetividade se faz importante na Educação Infantil e na adaptação da criança ao ambiente escolar, Wallon (1995) afirma que é preciso estabelecer um clima afetivo positivo na escola para que a criança se sinta acolhida e segura para aprender.

Na fase inicial do desenvolvimento, que compreende o primeiro ano de vida, Wallon (1995) destaca a predominância da conexão com o ambiente e a afetividade em relação a outros indivíduos.

A inteligência se desenvolve depois da afetividade e para nutrir a inteligência é necessário ativar os afetos. Wallon (1995) propõe três campos funcionais: a emoção (afetividade), o ato motor (psicomotricidade/movimento) e a inteligência. A integração destes três campos funcionais dá origem a pessoa integral.

Wallon (1995) enfatiza a importância de uma educação integral para as crianças, onde a sala de aula não seja apenas um local para o corpo da criança, mas também um espaço para suas emoções, sentimentos e sensações. Ele prioriza a afetividade, pois acredita que é por meio das emoções que a comunicação e a interação entre os indivíduos ocorrem, promovendo assim o desenvolvimento completo e a formação de sujeitos mais ativos, participativos, pensantes e independentes.

3 ANALISE DE DADOS

Como parte desse trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica e de campo com a técnica de entrevista semiestruturada. Os entrevistados foram: a conselheira tutelar de Cotia, a pedagoga do Lar Agrícola, uma professora da Escola Municipal Assis José de Oliveira onde estão matriculados dois alunos do Lar e com uma ex-interna do mesmo. O objetivo foi analisar o impacto da afetividade no desenvolvimento escolar de crianças em situação de acolhimento. A pesquisa buscou compreender de que maneira a presença ou ausência desse componente influencia o processo de aprendizagem desses indivíduos.

3.1 Conselheira Tutelar de Cotia

Entrevistamos a Conselheira Tutelar de Cotia (CT) com o objetivo de entender o processo de acionamento do Conselho Tutelar, quais são suas responsabilidades em relação a essas crianças e adolescentes, e se há um cuidado especial ao acolher esses indivíduos quando são chamados para intervenção, de forma a amenizar o trauma da situação em questão.

Acumulando oito anos de experiência nessa função, CT explicou que são acionados por meio de uma rede de proteção de direitos que envolve a Guarda Civil Municipal (GCM), Polícia Militar (PM), serviços de Pronto Socorro (PS) ou hospitais. Antes de se deslocarem até o local da ocorrência, fazem uma triagem. Caso seja necessária uma intervenção direta, o Conselho Tutelar realiza uma investigação para verificar se há membros da família ou parentes próximos que possam acolher a criança ou adolescente em questão, é emitido um documento denominado "termo de responsabilidade", que resulta na remoção provisória da criança do convívio de seus responsáveis. Se não houver nenhuma opção de acolhimento, a criança é encaminhada para um abrigo e então como relatado pela entrevistada: (...) *depois que a gente acolhe, não temos mais a responsabilidade, o compromisso de acompanhar essa criança, "fizemos a nossa parte, agora é a sua vez", pois cada um tem a sua parte, o ECA é bem claro.*

Quando questionada sobre como avalia o atendimento oferecido pelo Conselho Tutelar de Cotia com essas crianças: (...) *eu acho que da nossa parte é um atendimento satisfatório. Eu amo trabalhar aqui, e estou feliz com o trabalho que faço.*

Sobre o cuidado afetivo na hora de acolher essa criança para encaminhá-la ao abrigo, podemos perceber que agem com total profissionalismo (...) *o certo é não se envolver, precisamos separar o trabalho de sua vida pessoal.* Ela relata que o maior desafio enfrentado por eles do Conselho Tutelar é separar a criança da família (...) *ver o choro da criança, que muitas vezes é agredida pela mãe, tem todos seus direitos violados, mas a criança não quer sair de perto, mãe é mãe.*

3.2 Pedagoga do Lar Agrícola

Conhecemos de perto o Lar Agrícola, uma instituição particular dedicada ao acolhimento de crianças que tiveram seus direitos violados e foram retirados do ambiente familiar, obtivemos informações sobre todo o funcionamento com a pedagoga (KA) que prontamente nos explicou como a instituição se mantém financeiramente:

É uma instituição fundada pela Igreja Batista, temos algumas parcerias, recebemos também uma verba do estado e do município, porém não é mantida por esses órgãos. O lar recebe um valor fixo mensal, reservado para despesas regulares como folha de pagamento, mercado e manutenção. Para projetos específicos, contamos com doações e parcerias. As doações são separadas para cada necessidade. (KA)

Para entender o cenário do acolhimento dessas crianças, perguntamos como a instituição é comunicada da chegada de uma nova criança, pois acreditamos que é fundamental compreender se a instituição é avisada previamente e como elas são inicialmente recebidas nesse ambiente: (...) *a chegada dessas crianças ocorre em circunstâncias específicas e recorrentes. Nas situações que já estão sob análise do conselho, a equipe comunica prontamente a diretora. Entretanto, esses recolhimentos geralmente acontecem à noite. E sobre o acolhimento completou: (...) quando a criança chega à noite, não tem muito o que fazer, vai tomar banho, jantar e logo vai dormir. Mas quando chega durante o dia, a gente*

leva para brinquedoteca, ou para jogar videogame fazendo um acolhimento coletivo, chamando outras crianças.

Uma realidade marcada por desafios significativos, a entrevistadora destaca que, para essas crianças, essa transição é, uma experiência traumática:

Quando eles vêm, é uma situação traumática. Porque estão vindo para um lugar onde tem 40 e poucas crianças, não conhecem ninguém. A maioria de noite, após todos os acontecimentos que o fez estar nessa situação e após a intervenção do conselho tutelar junto a GCM ou PM, que geralmente nunca é tranquila pelo fato da criança não querer se separar da família. (KA)

Uma fase crucial que se desenrola nos primeiros três dias é explicada pela pedagoga:

Quando a criança chega, temos três dias para fazer todo levantamento de busca da família, ver o que realmente aconteceu, se tem condições de voltar ou não. Quando tem condições de voltar, em três dias eles voltam. E caso essa criança fique no lar, matriculamos em uma escola, a vaga sai em um dia ou dois, até porque a rede entende que se foi tirado da família por falta de estrutura emocional, psicológica ou de acompanhamento, eles não podem deixar essa falha continuar. (KA)

A pedagoga destaca a importância de garantir que todos os professores adotem uma postura uniforme e igualitária no trato com as crianças, independentemente de suas circunstâncias individuais:

Participo pessoalmente da reunião de cada um deles, e sempre oriento aos professores que não faça nada de diferente para eles que não faria para os outros. Eles não podem se sentir numa posição, nem de diminuição e nem de superioridade. Pois temos aqui dois extremos, os que não gostam que falem que são do lar, mas em contrapartida tem outra turma que se faz valer, o fato de ser acolhido, usando para tirar vantagem e se beneficiar de alguma forma. Então, enquanto uns querem se esconder porque acham que vão ser zoados, sofrer bullying, outros se engrandecem e acham que vão ter privilégios. (KA)

Os impactos na educação dessas crianças são evidentes (...) *o emocional prejudica a concentração, a permanência prolongada pode resultar em alguns casos desmotivação, sem contar as lacunas no conhecimento devido à interrupção nos estudos.* (KA)

Quando questionada sobre os maiores desafios que você enfrenta ao fornecer educação para as crianças no ambiente do lar:

Um dos maiores desafios na educação no lar é a necessidade de lidar com uma ampla gama de habilidades e traumas emocionais presentes nas crianças. Garantir um ambiente seguro e propício para o estudo é crucial, mas a diversidade emocional e os distintos históricos familiares das crianças tornam essa tarefa desafiadora. Além disso, manter a motivação e o interesse dos alunos é uma batalha constante, pois suas experiências passadas e presentes influenciam significativamente sua disposição para aprender. (KA)

A jornada das crianças no Lar Agrícola é repleta de traumas, onde cada transição representa um novo desafio emocional. Desde a dolorosa despedida de seus lares anteriores até a chegada à instituição. A construção de vínculos torna-se, então, um processo delicado e gradual, exigindo um esforço constante para aproximar essas crianças do ambiente e das pessoas ao seu redor. A equipe do Lar Agrícola faz um trabalho minucioso, explica a pedagoga:

É um trauma ter que sair da casa, um trauma chegar aqui. Depois, é todo um trabalho de inserção, trazer essas crianças para perto, fazer esse vínculo com a gente, com os outros que já estão. É um trabalho de formiguinha, dia após dia. E depois ter que ir embora, eles criaram o vínculo aqui, é um processo traumático. Eu costumo dizer que tudo é um processo e nenhum processo é fácil. Tanto de chegar quanto de sair, seja para a família adotiva, seja para a família de origem. (KA)

Outro contexto delicado, no qual as crianças, já integradas à instituição enfrentam, é a experiência de não serem adotadas, ao mesmo tempo em que testemunham a partida de amigos próximos com quem estabeleceram vínculos significativos: (...) *é um processo bem difícil, em todos os sentidos, tanto de adoção, quanto de volta para a família, quanto á os outros que ficam, no qual podemos notar uma mudança significativa no comportamento.*

A pedagoga do Lar Agrícola, proporcionou um espaço para compartilharem suas memórias e sobre a chegada à instituição. Conta a pedagoga (...) *uma das crianças diz que chegou assustada, olhando aquele mato, tudo escuro. Outra falou: “tia, eu achei que iam me matar, nunca chegava”. Perguntei, e hoje? Qual é a visão que você tem? Um deles falou “agora eu não quero mais ir embora. ”*

As vivências das datas comemorativas adquiriram um novo significado como explica a pedagoga:

Apresentação na escola de dia das mães/pais, eles não participam. Mas fazem lembrancinhas afim de ressignificar essa data e esse gesto. A gente não pode apagar esse dia, precisamos trabalhar essa emoção, para que eles saibam lidar com ela quando ela vier. Por tanto eles fazem lembrancinhas e entregam para pessoa que enxergam essa figura de mãe. (KA)

E sobre as demais comemorações continuou dizendo: (...) *no natal e réveillon eles escolhem o cardápio que querem para ceia, e têm uma noite festiva como todo mundo. Tentamos fazer com que a vida deles seja o mais normal possível. (KA)*

A pedagoga dividiu conosco um dos maiores desafios dela, relatando uma história de um menino que tem resistência intensa ao processo de envelhecimento e simplesmente age como se ainda tivesse seus cinco anos de idade, idade essa que ocorreu o seu maior trauma, foi abusado pelo seu próprio pai:

Ele sofreu abuso do seu próprio pai, quando tinha apenas cinco anos, para ele, é muito difícil sair dessa idade, que foi lá onde aconteceu, crescer dói, crescer vai fazer lembrar do que aconteceu. Aceitar que quem fez isso foi quem mais deveria o proteger. Então, prefere ficar nessa idade, que ninguém vai cobrar nada. Ele passou com diversos especialistas e na escola está sendo o maior desafio, porque já repetimos ele o ano passado, mas esse ano não vamos conseguir. E próximo ano ele vai para escola do estado. (KA)

Mesmo evidenciando a importância de priorizar o bem-estar emocional da equipe para fortalecer ainda mais a qualidade do acolhimento, ela afirma que não recebem esse tipo de tratamento e cuidado:

Deveria ter, mas não. Vi uma frase recentemente que dizia “é preciso cuidar de quem cuida “ e infelizmente isso não acontece. Quando eu comecei a trabalhar aqui chegava em casa chorando todo dia, pois é impossível não se afetar com as histórias, hoje aprendi a lidar e para mim é como aquela frase “Deus não escolhe os preparados, Ele prepara os escolhidos. ” Eu sinto que eu estou aqui por uma missão.

Os obstáculos no processo de aprendizagem são diversos. Traumas emocionais podem se manifestar de várias maneiras, desde dificuldades de concentração até comportamentos perturbadores ou isolamento, todos impactando diretamente o aprendizado das crianças. Além disso, as distrações emocionais afetam significativamente a concentração necessária para absorver novos conhecimentos. A falta de estabilidade emocional também contribui para a inconsistência nos estudos, tornando desafiador manter uma rotina educacional consistente.

3.3 Professora da Escola Municipal Assis José de Oliveira

Também conduzimos uma entrevista com a professora do segundo ano da Escola Municipal Assis José de Oliveira, na qual estão matriculados dois alunos do Lar Agrícola, que tem em média 8 anos de idade. O objetivo foi entender os impactos educacionais da ausência de afeto. Quando questionada sobre se o ambiente em que vivem - levando em consideração todo o histórico anterior - influencia o desenvolvimento escolar dessas crianças, a professora compartilhou suas observações:

Se a criança vem de uma casa, onde ela só está sofrendo, como ela vai aprender? Como ela vai tomar parte de tudo isso que é esse mundo? Ela tenta, mas ela não consegue. (...) mas se essa criança pega um professor que se preocupa com ela, que dá carinho, isso tem uma transformação, mas infelizmente essa carga negativa vem, vem e transparece aqui dentro da sala de aula, você vê no rostinho da criança, você vê que é diferente, até no modo dela falar, de brincar, é tudo diferente. (Professora do segundo ano)

Conforme mencionado pela professora, é notável que essas crianças sofrem influência direta até mesmo em eventos escolares como o dia das mães/pais. Muitos delas se questionam se terão a oportunidade de retornar às suas casas, enquanto em outros casos é evidente um vínculo mais forte com as funcionárias do lar quando optam por presentear as "tias" com as lembranças feitas na escola

Quando questionada sobre o uso de estratégias ao acolher essas crianças, a professora respondeu: (...) *não podemos diferenciar as crianças por serem do lar. Não estou falando de utilizar uma estratégia específica, mas sim de proporcionar amor, carinho e respeito a todas elas.*

3.4 Ex-interna do Lar Agrícola

Uma parte essencial deste estudo foi a entrevista realizada com uma ex-interna da Instituição de acolhimento Lar Agrícola (C.P), uma jovem que chegou aos nove anos de idade com suas três irmãs e passou parte significativa de sua infância e adolescência dentro dessa instituição. A entrevista teve como propósito principal entender os detalhes do processo de chegada de C.P. ao Lar Agrícola, os impactos emocionais, sociais e psicológicos que essa experiência teve em sua vida.

C.P. compartilhou sua jornada, desde o momento da chegada:

Lembro que eu só sabia chorar, porque queria voltar para minha casa, e uma funcionária falou para mim: “menina para de chorar, vai descansar um pouquinho”, essa funcionária é gente boa, porém é bem dura. Mas conversaram comigo, explicando como era o funcionamento, depois as crianças de lá chegaram se enturmando com a gente, mas não queríamos muita conversa, demoramos uma semana mais ou menos para adaptar. (C.P)

Ao ser questionada sobre o efeito dessa mudança no âmbito educacional, C.P. respondeu:

Na verdade, antes eu nem ia para escola direito, então eu dou graças a Deus que fui morar no Lar, acho que se eu estivesse com minha mãe, eu nem teria terminado o ensino médio, nem teria ingressado em uma faculdade, e lá no Lar somos obrigados a ir à escola, não podia faltar, não podia ter nota vermelha. (C.P)

Fica evidente que a estadia dela no lar teve um impacto positivo significativo em sua vida (...) *tudo que eu sei de dentro de uma casa, de como cuidar da minha família eu aprendi lá.* (CP)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados obtidos podemos afirmar que o acolhimento institucional é uma medida extrema para situações onde todas as alternativas de permanência familiar se esgotaram. Essas instituições devem não apenas prover cuidados básicos, mas também estimular o desenvolvimento saudável, oferecendo educação, saúde e lazer.

As crianças e adolescentes chegam às instituições trazendo histórias traumáticas e experiências prejudiciais que impactam seu desenvolvimento emocional e educacional. A experiência de ser retirado do convívio familiar e inserido em um ambiente institucional é uma transformação profunda na vida deles. Esses ambientes se tornam essenciais para diminuir esses efeitos e oferecer um espaço de reconstrução.

Os resultados das pesquisas evidenciam que crianças sofrem violações de direitos por parte daqueles que deveriam protegê-las. A ausência de um cuidado afetivo, compreensivo e acolhedor prejudica significativamente o desenvolvimento dessas crianças, o que reforça as ideias de Wallon (1995) sobre a crucial importância de um ambiente que promova um clima afetivo positivo.

Os profissionais envolvidos nessas instituições reconhecem a importância do afeto, mas enfrentam desafios na implementação de estratégias eficazes para garantir um ambiente acolhedor e seguro.

A contribuição significativa da entrevista com a ex-interna do Lar, evidenciou o impacto da falta de afetividade no desempenho escolar, contudo ela ressalta que um ambiente acolhedor pode melhorar essa situação, reconhecendo a dificuldade de compreender esses benefícios quando criança.

Através das pesquisas é possível identificar que a equipe responsável pelo acolhimento necessita de adaptações, treinamentos e preparos para receber cada criança ou adolescente de maneira mais efetiva. Este processo exige uma abordagem mais sensível e compassiva, proporcionando um ambiente acolhedor e seguro, fundamental para o crescimento saudável e a reintegração social desses indivíduos. É fundamental priorizar treinamentos e abordagens que capacitem os profissionais a oferecer um suporte mais afetuoso e apropriado. Isso é essencial para garantir um cuidado completo e significativo que beneficie o bem-estar dessas crianças.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.010**, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul.

BRASIL. Orientações sobre acolhimento institucional (2009). Ministério Público, Rondônia, 2009.

LOIOLA, Catarina. Família acolhedora: serviço traz benefícios para crianças, municípios e sociedade. **Conselho Nacional de Justiça**, Brasil, 18 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/familia-acolhedora-servico-traz-beneficios-para-criancas-municipios-e-sociedade/#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,5%2C3%25%20dos%20acolhidos>>. Acesso em: 08 de novembro de 2023.

GIMENEZ, Anna. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil: o que é e como funciona? **Equidade**, São Paulo, 08 de março de 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/acolhimento-institucional-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 23 de agosto de 2023.

MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

PISKE, Eliane Lima. **Instituições de acolhimento sob o olhar das crianças**: que lugar é esse?. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul. 2016.

SOUZA, João Paulo. **O sentido do acolhimento para crianças afastadas do convívio família**. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais. 2018.

TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. **PIAGET VYGOTSKY WALLON:** Teorias psicogenéticas em discussão. 24. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2013.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

DISLEXIA NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS NO APRENDIZADO

Barbara da Silva Gomes¹
Regiane Aparecida Nascimento Soares²
Rosangela Aparecida da Silva Libório³
Jocimar Fernandes⁴
Ana Lucia Louzada Fernandes⁵
Roseny Cecília de Almeida⁶
Cássio Henrique de Oliveira⁷
Lúcia Matias da Silva⁸

RESUMO

Este estudo aborda a dislexia, um distúrbio de aprendizagem de origem neurobiológica que afeta indivíduos independentemente de suas origens e capacidades intelectuais. Caracterizada por dificuldades no reconhecimento de palavras, decodificação e soletração, a dislexia é um desafio multifacetado que exige uma compreensão holística envolvendo aspectos biológicos, genéticos e neuropsicológicos. A pesquisa visa entender a interação entre fatores sociais e biológicos na aprendizagem de crianças com dislexia, enfatizando a necessidade de abordagens multidisciplinares em seu manejo. Utilizando uma metodologia qualitativa e exploratória, este estudo combina análise de literatura e estudos de caso, com foco em experiências de educadores, pais e crianças. O objetivo é desenvolver estratégias eficazes de apoio e intervenção, considerando o impacto emocional e social da dislexia no desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Palavras-chave: Dislexia; Distúrbio; Aprendizagem; Neurobiologia; Educação Inclusiva.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: barbara.dsgomes@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: regiane.soares2016@outlook.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Educação. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Informática. E-mail: jocimarfernandes@gmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Direito. E-mail: allouzadafernandes@gmail.com

⁶ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Educação. E-mail: roseny.almeida@hotmail.com

⁷ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Psicopedagogia. E-mail: coliveira280@gmail.com

⁸ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Doutora em Educação. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

ABSTRACT

This study focuses on dyslexia, a neurobiologically rooted learning disorder that affects individuals regardless of their backgrounds and intellectual capabilities. Dyslexia is characterized by difficulties in word recognition, decoding, and spelling, presenting a multifaceted challenge that requires holistic understanding encompassing biological, genetic, and neuropsychological aspects. The research aims to explore the interaction between social and biological factors in the learning process of children with dyslexia, highlighting the necessity for multidisciplinary approaches in its management. Employing a qualitative and exploratory methodology, this study merges literature analysis and case studies, concentrating on the experiences of educators, parents, and children. The objective is to develop effective support and intervention strategies considering the emotional and social impact of dyslexia on academic and personal development.

Keywords: Dyslexia; Disturb; Learning; Neurobiology; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A dislexia, um distúrbio de aprendizagem de origem neurobiológica, representa um desafio significativo no processo educacional de crianças e adultos. Este transtorno, caracterizado por dificuldades no reconhecimento de palavras, decodificação e soletração, afeta indivíduos de todas as origens e níveis intelectuais. A complexidade da dislexia, envolvendo aspectos biológicos, genéticos e neuropsicológicos, ressalta a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para seu entendimento e manejo. Diante deste contexto, o presente estudo busca aprofundar o conhecimento sobre a interação entre elementos sociais e biológicos na aprendizagem de crianças com dislexia.

A Associação Brasileira para o Estudo da Dislexia (ABD) descreve o transtorno como um impedimento no aprendizado com raízes neurológicas, que não discrimina baseado em origem social ou capacidade intelectual. Caracteriza-se pela luta enfrentada no reconhecimento ágil e exato de palavras, além de dificuldades na composição e interpretação de termos. Esses obstáculos originam-se de uma deficiência no processamento auditivo das palavras, uma competência que normalmente não se alinha com o nível esperado de outras funções cognitivas, resultando em desafios na compreensão de textos e, por conseguinte, em um menor engajamento com a leitura (ABD, 2016).

Rizzutti e Muskat (2012) evidenciam que a dislexia pode interromper o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura e frequentemente acompanha desafios na decodificação e soletração, mesmo em pessoas com inteligência típica e ausência de sinais externos de distúrbios psicológicos. As raízes da dislexia são parcialmente desconhecidas, todavia, estudos com imagens cerebrais revelaram diferenças estruturais no hemisfério cerebral esquerdo.

Adicionalmente, há uma forte tendência genética, considerando que a dislexia aparece em mais de metade das crianças com histórico familiar da condição. Por outro lado, Massi e Santana destacam que apesar de algumas pesquisas sugerirem déficits de percepção visual e auditiva como causas, o déficit fonológico é a explicação mais aceita atualmente.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender melhor a dislexia, não apenas como um desafio neuropsicológico, mas também como uma questão social e educacional. O impacto da dislexia no desenvolvimento acadêmico e emocional de crianças e adolescentes é significativo, influenciando sua autoestima, relações sociais e sucesso acadêmico. Portanto, uma compreensão abrangente das raízes e manifestações deste distúrbio é crucial para desenvolver estratégias eficazes de apoio e intervenção.

Este estudo adotará uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando uma combinação de análises de literatura existente e estudos de caso. Serão revisados artigos, relatórios e publicações científicas sobre a dislexia, com foco especial em pesquisas neuropsicológicas e socioeducacionais. Além disso, serão realizados estudos de caso em ambientes educacionais, incluindo observações e entrevistas com educadores, pais e crianças com dislexia, para obter insights mais profundos sobre suas experiências e desafios. A análise dos dados coletados será orientada para identificar padrões e correlações entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais da dislexia.

Portanto, este estudo se propõe a entender como elementos sociais e biológicos interagem na aprendizagem, especificamente no caso de crianças com dislexia, e tem como metas específicas elucidar o processo de aprendizagem de uma criança com dislexia na perspectiva neuropsicológica, integrar os aspectos neuropsicológicos aos psicossociais no processo educativo e investigar como a neuropsicologia pode facilitar a educação de crianças com dislexia.

2 TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

Transtornos de aprendizagem são alterações no neurodesenvolvimento, com uma base neurológica, que impactam habilidades específicas, como leitura, escrita e aritmética, afetando de forma adversa o desempenho acadêmico das crianças. Estes transtornos estão predominantemente associados a funções cerebrais, transcendendo fatores sociais. Suas causas potenciais englobam aspectos emocionais, sociais, culturais e biológicos, bem como desafios no âmbito intelectual, cognitivo ou linguístico, que podem levar ao insucesso acadêmico devido à incapacidade da criança em assimilar o aprendizado. Segundo pesquisas, é notável que os problemas de aprendizagem são mais evidentes em crianças de 6 a 14 anos, principalmente naquelas matriculadas em escolas públicas. A falta de diagnóstico e intervenção apropriados nessas dificuldades pode resultar em atrasos substanciais no desenvolvimento escolar desses jovens estudantes (BACK et al., 2020).

Cerca de 15 a 20% das crianças no primeiro ano letivo encontram-se diante de desafios acadêmicos, com essa estatística propensa a aumentar ao longo dos seis primeiros anos de estudo (BACK et al., 2020). Para abordar essa questão, é imprescindível a colaboração entre os setores de saúde e educação, guiada por políticas públicas. Atualmente, existem políticas tanto no âmbito federal quanto estadual voltadas para apoiar essas crianças, embora enfrentem múltiplos obstáculos para sua implementação efetiva (BACK et al., 2020).

Paralelamente, a área dos transtornos de aprendizagem evoluiu dentro da educação especial, impulsionada por forças sociais e políticas e pela urgência de prover assistência a estudantes cujas necessidades educacionais específicas não são completamente atendidas pelo sistema educacional convencional (RADVANSKEI, 2020).

Na educação pública brasileira, é notável a quantidade de jovens que interrompem os estudos ou avançam pelos anos letivos sem uma alfabetização efetiva. Os professores frequentemente relatam questões como falta de concentração, desinteresse e dificuldades de aprendizagem entre os estudantes. Tais problemas de aprendizagem são, em muitos casos, identificados no início da educação formal (MAZER et al., 2009).

No ambiente escolar, esses jovens são continuamente avaliados por professores, colegas e familiares, o que influencia na percepção sobre suas habilidades ou limitações (MAZER et al., 2009). Alunos com déficits de aprendizagem podem sofrer com as repercussões emocionais dessas experiências negativas, como a baixa autoestima ligada ao desempenho insatisfatório, o que afeta sua capacidade de produtividade e pode ter implicações negativas em diversos aspectos de seu desenvolvimento futuro (MAZER et al., 2009).

A literatura acadêmica enfatiza a necessidade de focar nos problemas de aprendizagem para identificar soluções que possam aliviar esses desafios no contexto educacional (MAZER et al., 2009). É fundamental entender que as dificuldades de aprendizagem estão interligadas com uma série de questões psicossociais originadas na infância, exigindo apoio e intervenção adequados (MAZER et al., 2009).

No período crucial da alfabetização, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas e motoras que são essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita. Este processo envolve aprimorar habilidades sensório-motoras e perceptivas, necessárias para a decodificação de palavras e a execução de movimentos motores na escrita (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2013).

Durante a segunda infância, que abrange dos 6 aos 10 anos, as crianças estão expostas a uma variedade de experiências educacionais, e quaisquer desvios ou dificuldades nesse processo de ensino-aprendizagem podem conduzir a transtornos de aprendizagem e a outros problemas, como a dislexia e distúrbios relacionados ao aprendizado (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2013).

O desenvolvimento motor implica em transformações progressivas na habilidade de um indivíduo para controlar movimentos, que são adquiridos com o tempo. Esta evolução contínua no comportamento é influenciada pela interação entre as demandas das tarefas físicas e mecânicas, a biologia do indivíduo, que abrange hereditariedade e características inatas, e restrições estruturais e funcionais (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2013). Este processo é também moldado pelo ambiente físico e sociocultural em que o indivíduo está inserido, além das experiências de aprendizagem, tornando-se assim um processo dinâmico e sujeito a várias restrições (OLIVEIRA; CAPELLINI, 2013).

A identificação de dificuldades motoras é de extrema importância, visto que muitas crianças não recebem diagnósticos apropriados, o que pode resultar em desafios na vida acadêmica e em outros contextos, incluindo dificuldades motoras e de relacionamento. Portanto, é crucial identificar precocemente esses problemas motores na primeira infância para prevenir dificuldades futuras, principalmente aquelas relacionadas a problemas de aprendizagem (BACK et al., 2020).

3 DISLEXIA

A dislexia, um dos distúrbios mais frequentes no ambiente escolar, pode acarretar sérias consequências, como o abandono dos estudos e dificuldades de aprendizado ou baixa autoestima, se não for identificada e acompanhada de forma adequada (SIGNOR, 2015). Este transtorno de aprendizagem, de origem neurobiológica, se caracteriza por problemas no reconhecimento eficiente e fluente de palavras, dificuldades de decodificação e soletração, déficits fonológicos e linguísticos, além de impactar as habilidades cognitivas (SIGNOR, 2015).

Os indícios da dislexia tendem a aparecer no início da educação, particularmente no pré-escolar, e incluem sinais como dispersão, atraso no desenvolvimento da fala e linguagem, dificuldades em aprender rimas e canções, coordenação motora deficitária, e problemas na aquisição e automatização da leitura e escrita. Outros aspectos observáveis incluem desatenção, desorganização e um vocabulário limitado (SIGNOR, 2015).

Os sinais indicativos da dislexia são perceptíveis ao longo do crescimento da criança, apresentando-se de várias maneiras. Incluem-se aqui a fala pouco clara, atraso no desenvolvimento fonológico, vocabulário restrito, dificuldade em aprender os nomes e sons das letras, problemas em entender instruções e em compreender falas ou textos lidos, dificuldade em memorizar sequências de números e letras, desafios para recordar frases ou histórias, atraso na fala, e confusão em relação a conceitos espaciais como esquerda e direita, ou embaixo e em cima. Há também uma dificuldade significativa no processamento auditivo das palavras (FUKUDA; CAPELLINI, 2011).

A dislexia envolve um déficit fonológico significativo, manifestando-se como uma dificuldade notável do aprendiz em estabelecer relações entre os fonemas e grafemas na língua. Pesquisas

utilizando neuroimagem mostram que, durante tarefas de processamento fonológico, pessoas com dislexia exibem um padrão de ativação cerebral distinto (SIGNOR, 2015). Este transtorno de aprendizagem específico afeta cerca de 3 a 5% dos alunos e é caracterizado por desafios na precisão ou fluência no reconhecimento de palavras, além de limitações na decodificação e soletração. As dificuldades enfrentadas por pessoas com dislexia são frequentemente resultado de um déficit no processamento fonológico, que geralmente está abaixo do esperado quando comparado a outras competências cognitivas, como na compreensão da leitura (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Para diagnosticar a dislexia conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), existem critérios específicos: leitura de palavras realizada de forma imprecisa ou lenta, exigindo esforço excessivo; dificuldade em ler palavras isoladas em voz alta de forma correta, frequentemente tentando adivinhá-las; compreensão prejudicada do texto lido; e problemas com ortografia, como adição ou omissão de letras, além de dificuldades na expressão escrita. Entretanto, a presença de um ou mais desses sintomas não confirma automaticamente a dislexia. É necessário também considerar a persistência das dificuldades por pelo menos seis meses, habilidades significativamente abaixo do esperado para a idade cronológica, início das dificuldades durante os anos escolares, e a certeza de que as dificuldades não são causadas por deficiências ou transtornos neurológicos (DSM-V, 2014).

Crianças com risco de dislexia, quando identificadas precocemente e submetidas a programas de intervenção com especialistas qualificados, podem apresentar melhorias notáveis em várias habilidades cognitivo-linguísticas. Essas melhorias incluem a percepção de sons, identificação de letras, sinais e palavras, e habilidades mais avançadas de alfabetização, como fluência na leitura, vocabulário e compreensão leitora, contribuindo assim para a redução do fracasso escolar (MARTINS; CAPELLINI, 2011).

Além disso, é crucial reconhecer que crianças com problemas de aprendizagem frequentemente exibem desempenho insatisfatório em testes de processamento auditivo, devido ao atraso na maturação das habilidades auditivas (OLIVEIRA et al., 2011). O processamento auditivo refere-se à capacidade de ouvir, entender e reagir às informações auditivas, indicando a eficácia com que o sistema nervoso central processa tais informações (OLIVEIRA et al., 2011).

Programas focados em remediação fonológica mostram impactos positivos no processamento fonológico e na leitura, essenciais para crianças com dislexia e TDAH. Esses programas são elaborados por especialistas em educação e saúde (MARTINS et al., 2020). Além disso, o treinamento de habilidades fonológicas, que avalia conhecimentos como o alfabeto e a consciência fonológica, é uma ferramenta eficaz para identificar a dislexia em crianças. Este treinamento inclui diversas atividades que ajudam a melhorar a leitura e outras habilidades relacionadas (ROMERO et al., 2018).

A Vectoeletronistagmografia é outro método valioso, utilizado para avaliar a função vestibular e detectar precocemente as vestibulopatias infantis, contribuindo para a prevenção de dificuldades escolares (ROMERO et al., 2018).

Para crianças e adolescentes com dislexia, as consequências sociais e emocionais incluem um comprometimento significativo na autoestima e confiança, afetando sua imagem própria e interações sociais. O medo do julgamento e autopercepções negativas podem causar angústia tanto para o indivíduo quanto para sua família (CARVALHAIS; SILVA, 2007). Pessoas com transtornos como a dislexia muitas vezes enfrentam estigmas que, ao serem internalizados, reforçam estereótipos negativos e exacerbam a baixa autoestima (NASCIMENTO; LEÃO, 2019). Ter uma autoestima saudável é essencial, pois promove uma maior resiliência e capacidade de enfrentar desafios. Disléxicos sem suporte adequado podem evitar desafios, levando a um isolamento social e, em casos extremos, ao abandono escolar, especialmente se não houver suporte familiar (BONINI et al., 2010; NASCIMENTO; LEÃO, 2019).

Tantas crianças quanto adultas com dislexia enfrentam desafios sociais e emocionais decorrentes do transtorno. A dislexia interliga aspectos emocionais e cognitivos, exigindo apoio, compreensão, paciência e dedicação tanto da família quanto dos profissionais da saúde e da educação. A sensação de ser diferente é um desafio para a pessoa com dislexia, e aprender a conviver com seus efeitos é uma questão vitalícia (BONINI et al., 2010). Além disso, é fundamental que a educação do disléxico valorize suas qualidades e destaque seu desempenho em diferentes áreas da vida, incentivando-o a ser mais engajado e responsável (BONINI et al., 2010).

Pesquisadores destacam que a dislexia não apenas prejudica o desempenho acadêmico, mas também afeta o autoconceito, impactando a vida da infância à idade adulta. Diagnósticos e tratamentos precoces podem melhorar significativamente o desempenho, enquanto diagnósticos tardios exacerbam problemas socioemocionais e a evasão acadêmica (CARCERES; COVRE, 2018). A psicologia como campo de estudo enfatiza a importância de pesquisar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento durante a infância e adolescência, períodos em que se observa uma maior demanda por suporte psicológico (SOUZA, 2000).

Quando crianças são encaminhadas ao psicólogo por questões escolares, geralmente é realizado um psicodiagnóstico pedagógico focado na queixa escolar. Esse processo inclui testes psicológicos e sessões lúdicas, avaliando aspectos como inteligência, percepção visual e motora, e emoções, com base em raciocínio crítico psicológico. Após o diagnóstico, o acompanhamento se estende não só à criança, mas também aos pais. O psicólogo interage com a escola para observar a criança e coletar informações com os professores. O trabalho lúdico ajuda a identificar e tratar as dificuldades da criança. Além disso, o psicólogo foca na inclusão da criança no ambiente escolar e social, visando fortalecer sua autoestima (SOUZA, 2000).

4 DISLEXIA NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR

A família e a escola desempenham um papel crucial no processo educacional de crianças com dislexia. É essencial que ambas as partes reconheçam e aceitem o diagnóstico, auxiliando a criança a compreender sua condição e a enfrentar os desafios que podem parecer assustadores inicialmente. Uma colaboração estreita entre família e escola é fundamental para proporcionar uma educação adaptada e enriquecedora.

Embora os pais naturalmente queiram proteger seus filhos de adversidades, especialmente no ambiente escolar, é importante evitar uma proteção excessiva que possa inibir o desenvolvimento da criança. Em vez disso, os pais devem promover a autonomia e a confiança, preparando a criança para enfrentar o mundo. Entender que a dislexia representa uma luta constante é vital para os pais, pois esse transtorno pode acarretar dificuldades sociais, emocionais e comportamentais. Aprender a gerenciar essa condição específica de aprendizagem é crucial para apoiar efetivamente o cotidiano da criança.

As dificuldades de aprendizagem são problemas fisiológicos que podem ocorrer em qualquer tipo de família. Elas não são um reflexo de seu estilo de vida, de sua inteligência, de suas habilidades como pai e mãe, ou de valor como ser humano (SMITH; STRICK, 2007, p.216).

Para lidar efetivamente com a dislexia, é essencial que pais e responsáveis demonstrem compreensão e paciência. É fundamental que a criança se sinta motivada e encorajada a aprender, apesar dos desafios diários. Elogiar os progressos e reconhecer os esforços da criança são práticas importantes para reforçar sua autoestima e incentivar a perseverança.

De acordo com Smith e Strick (2007), o apoio da família é crucial nesse processo. Eles enfatizam a importância de um ambiente familiar que proporcione segurança emocional, permitindo que a criança se desenvolva e aprenda em seu próprio ritmo. A presença de uma rede de apoio familiar sólida é fundamental para ajudar a criança a enfrentar os desafios impostos pela dislexia, promovendo não apenas o avanço acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social da criança.

O bom senso e os instintos parentais são as melhores qualificações para que os pais ajudem os seus filhos a chegarem a uma maturidade saudável e feliz. Lembre-se que as crianças com dificuldade de aprendizagem são, em primeiro lugar, crianças. Elas precisam daquilo de que todas as crianças precisam: amor, compreensão, aceitação, responsabilidade e disciplina. O mais importante é não deixar que as deficiências da criança interfiram na capacidade da família para oferecer essas coisas efetivamente (SMITH; STRICK, 2007, p.212).

A preservação da autoestima em crianças disléxicas é crucial, especialmente porque elas podem se sentir incapazes de superar suas dificuldades, o que impacta sua confiança e pode levar a sentimentos como vergonha de frequentar a escola ou interagir com colegas. De acordo com a Associação Nacional de Dislexia, crianças com dislexia frequentemente têm um histórico de fracassos e críticas que afetam sua autoimagem. Portanto, motivá-las requer mais esforço e dedicação do que para outras crianças.

É importante não temer que o apoio e a atenção dados à criança a tornem acomodada ou menos responsável. Após experiências repetidas de fracasso e com a autoestima diminuída, a criança disléxica pode levar mais tempo para começar a acreditar em suas próprias capacidades. Palavras positivas e encorajadoras são essenciais para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades. Comumente, crianças com dislexia apresentam baixa autoestima e podem se sentir tristes e inseguras devido aos insucessos e dificuldades enfrentadas.

Smith e Strick (2007, p. 216) ressaltam a importância de os pais substituírem rótulos negativos por neutros ou positivos para melhor apreciar o espírito e a individualidade de seus filhos. Segundo os autores, a percepção dos pais sobre as capacidades dos filhos tem um impacto significativo na autoimagem das crianças. Geralmente, crianças que se veem como capazes e responsáveis são vistas da mesma forma pelos pais (SMITH; STRICK, 2007, p. 215).

É essencial que haja um esforço conjunto e apoio psicológico entre a comunidade escolar e a família para alcançar os objetivos educacionais e apoiar o crescimento social do aluno com dislexia, superando desafios encontrados. Essa colaboração é crucial para garantir uma educação inclusiva, evitando evasão escolar ou exclusão social. A união de pais, professores e escola é fundamental para que a criança entenda que a educação proporcionará habilidades para a vida, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Os pais devem reforçar o que é ensinado em sala de aula. Smith e Strick (2007, p. 123) afirmam que escolas bem-sucedidas nesse aspecto são aquelas em que os pais se envolvem ativamente, solicitando e trabalhando por mudanças. Além disso, é crucial que a criança com dislexia seja ouvida, expressando seus sentimentos e feedback sobre métodos e estratégias de ensino, para evitar frustrações. De acordo com Smith e Strick (2007), cada pessoa tem um estilo preferido de aprendizagem, e reconhecer isso é vital. A dislexia representa um desafio, mas não é uma impossibilidade. Escola e família devem buscar orientações para estabelecer as melhores formas de aprendizagem adaptadas ao aluno. Smith e Strick (2007, p. 139) acrescentam que o aprendizado de habilidades sociais adequadas também é importante para a aceitação de alunos com dificuldades de aprendizagem por seus colegas, sendo um aspecto fundamental para a sobrevivência na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou uma análise abrangente da dislexia, um distúrbio de aprendizagem de origem neurobiológica, destacando sua complexidade e as múltiplas dimensões que o envolvem. A pesquisa evidenciou que, apesar de ser um desafio neuropsicológico, a dislexia também tem profundas implicações sociais e educacionais. A análise da literatura e os estudos de caso reforçaram a importância de uma abordagem multidisciplinar no manejo da dislexia, integrando conhecimentos de neurobiologia, psicologia, educação e ciências sociais.

Ficou claro que o apoio da família e da escola é crucial no processo educacional de crianças com dislexia. A colaboração entre esses dois ambientes é essencial para proporcionar uma educação inclusiva e adaptada às necessidades individuais da criança. Além disso, o estudo enfatizou a importância do apoio emocional e do reforço da autoestima para crianças com dislexia, considerando o impacto do transtorno em sua vida social e acadêmica.

Conclui-se que a detecção precoce da dislexia e a intervenção adequada são fundamentais para minimizar seus efeitos adversos. A educação de crianças com dislexia deve ser personalizada, valorizando suas habilidades únicas e promovendo estratégias de ensino que atendam às suas necessidades específicas de aprendizagem. Este estudo destaca a necessidade de contínuas pesquisas e desenvolvimento de métodos de ensino inovadores, visando uma educação mais eficaz e inclusiva para crianças com dislexia.

Em suma, a dislexia é um desafio contínuo que requer uma compreensão detalhada e uma abordagem colaborativa para garantir que as crianças afetadas possam alcançar seu potencial máximo, tanto acadêmico quanto pessoal. A integração de esforços entre profissionais da saúde, educadores e famílias é vital para alcançar este objetivo.

6 REFERÊNCIAS

Associação Brasileira para o Estudo da Dislexia (ABD). (2016). **Descrição da Dislexia**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.Br>>. Acesso em 27 de fev 2023

AMERICAN PSYQUIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5)**. Washington: APA; 2014.

BACK, N. C. F.; TELASKA, T. S.; DAMARI, J. L.; DETTMER, C. C.; SILVA, S. V.; RIECHI, T. I. J. S.; CRIPPA, A. C. S. Modelo de avaliação de transtornos de aprendizagem por equipe interdisciplinar. **Revista de psicopedagogia**, vol.37, no.112 São Paulo jan. / abr. 2020.

BONINI; F. V.; MARI; R. R.; JOVELIANO; S. A. A.; TEIXEIRA; V. S. C. P. Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso. **Revista de Psicopedagogia**. vol.27 no.83 São Paulo, 2010.

CARCERES; P. C. P.; COVRE; P. Impacto do diagnóstico precoce e tardio da dislexia - compreendendo esse transtorno. **Revista da associação brasileira de psicopedagogia**; Volume 35 - Edição 108, 2018.

CARVALHAIS; L. S. A.; SILVA; C. Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), Volume 11 Número 1 janeiro/junho 2007 • 21-29.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Programa de Intervenção Fonológica Associado à Correspondência Grafema-Fonema em Escolares de Risco para a Dislexia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25(4), 783-790, 2011.

MARTINS, M. R. I.; BASTOS, J. A.; CECATO, A. T.; ARAUJO, M. L. S.; MAGRO, R. R.; ALAMINOS, V. Rastreamento de disgrafia motora em escolares da rede pública de ensino. **Jornal Pediátrico**. (Rio J.), 89 (1) • Fev. 2013.

MARTINS; M. A.; CAPELLINI; S. A. INTERVENÇÃO PRECOCE EM ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA: REVISÃO DA LITERATURA; **Revista CEFAC**, 2011 Jul-Ago; 13(4):749-755.

MARTINS; R. A.; RIBEIRO; M. G.; PASTURA; G. M C.; MONTEIRO; M. C. **Remediação fonológica em escolares com TDAH e dislexia**. Rio de Janeiro: CoDAS, 2020.

MAZER, S. M.; BELLO, A. C. D.; BAZON, M. R. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia e Educação**, n. 28 São Paulo jun. 2009.

NASCIMENTO; L. A.; LEÃO; A. Estigma social e estigma internalizado: a voz das pessoas com transtorno mental e os enfrentamentos necessários, **Revista História, Ciência e Saúde-Manguinhos**, 26 (1), Jan-Mar 2019

OLIVEIRA, C. C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho motor de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem, **Revista de psicopedagogia**, vol.30 no.92 São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, M. C. O. **Intervenção psicopedagógica e dislexia**: um relato de caso clínico. Trabalho de Conclusão de Curso. 34f. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Curso de Psicopedagogia. João Pessoa (PB): UFPB, 2016.

RADVANSKEI, F. S. Corrêa, M. C. A. os problemas de aprendizagem no ambiente escolar: conduta da escola e dos professores. **Caderno Intersaberes** - v. 9 n. 18 – 2020

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista de Psicopedagogia**, vol.33 no.100 São Paulo, 2016.

ROMERO; A. C. L.; STENICO; M. B.; OLIVEIRA; L. S.; FRANCO; E. S.; CAPELLINI; S. A.; FRIZZO; A. C. A. Vectoeletronistagmografia em crianças com dislexia e transtorno de aprendizagem. **Revista CEFAC**, 2018 Jul-Ago; 20(4):442-449.

SIGNOR, R. Dislexia: uma análise histórica e social. **Revista Brasileira de Linguística**, apl. 15 (4), Oct-Dec 2015.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, M. P. R. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas, **Estilos clínicos**, vol.5 no.9 São Paulo, 2000.

SOUZA, S. A.; YANNOULAS, S. C. Equipes multidisciplinares nas escolas brasileiras de educação básica: Velhos e novos desafios. In.: VIANA, M. N.; FRANSCISCHINI, R. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 2016.

OS BENEFÍCIOS DA ABORDAGEM FÔNICA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES

Catarina Papalardi Do Nascimento¹
Regina Clésia Alves Almeida²
Rosangela Aparecida da Silva Libório³
Ednilson dos Santos Rego⁴
Ana Lucia Louzada Fernandes⁵
Roseny Cecília de Almeida⁶
Cássio Henrique de Oliveira⁷
Lúcia Matias da Silva⁸

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral verificar como a criança aprende a partir de uma intervenção fônica, na relação do som com a letra e na segmentação da construção da palavra. Os objetivos específicos foram verificar as dificuldades apresentadas pela criança ao aprender a ler e a escrever, bem como as contribuições da abordagem fônica para o aproveitamento da leitura e da escrita da criança e como ocorreu essa relação. A metodologia utilizada foi bibliográfica e o estudo de caso para melhor reflexão dessa análise. Conclui-se que é necessário o ensino explícito para que crianças com dificuldades possam aprender e que professores de alfabetização utilizem também procedimentos que facilitem o aprendizado de várias maneiras: auditivo articulatório e visual a fim de alcançar todos os alunos.

Palavras-chave: Método Fônico; Dificuldades de Aprendizagem; Leitura; Escrita; Alfabetização.

ABSTRACT

The present study had the general objective of verifying how a child learns from a phonic intervention, in the relationship between sound and letter and in the segmentation of word construction. The specific objectives were to verify the difficulties presented by the child when learning to read and write, as well as the contributions of the phonic approach to the child's enjoyment of reading and writing and how this relationship occurs. A methodology used was bibliographic and the case study to better reflect this analysis. It is concluded that explicit teaching is necessary so that children with difficulties can learn and that literacy teachers also

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: katypno@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: reginaclesia123@gmail.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Educação. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Administração. E-mail: ledeborita@hotmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Direito. E-mail: allouzadafernandes@gmail.com

⁶ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Educação. E-mail: roseny.almeida@hotmail.com

⁷ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Psicopedagogia. E-mail: coliveira280@gmail.com

⁸ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Doutora em Educação. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

use procedures that facilitate learning in several ways: auditory, articulatory and visual to reach all students.

Keywords: Phonic Method. Learning difficulties. Reading; Writing; Literacy.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se do seguinte temática: Abordagem Fônica no processo de leitura e escrita na alfabetização de crianças com dificuldades no aprendizado. O tema foi escolhido devido a uma necessidade de conhecer abordagens de ensino alternativa, pois durante os estágios supervisionados de observação realizados no curso de pedagogia, percebeu-se que as escolas não optavam por usar outras estratégias de ensino para ajudar as crianças com dificuldades de leitura e escrita para além das tradicionais. A partir de então, surgiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito da abordagem fônica.

A pesquisa tem como problema entender os motivos pelos quais a criança não aprendeu com os métodos tradicionais de ensino. O foco dessa pesquisa são as contribuições que o método fônico oferece para desenvolvimento das funções cognitivas do aprendente.

O método fônico implicado na alfabetização pressupõe, então, que:

A identificação e manipulação de segmentos articulados na fala encadeada são alcançadas a partir de atividades metacognitivas realizadas com informações fonológicas armazenadas na memória de longo prazo que possibilitam, também, a representação desses sons por meio da escrita (TENÓRIO; AVILLA, 2009, p. 2).

O objetivo geral foi verificar como a criança aprende a partir de uma intervenção fônica, na relação do som com a letra e na segmentação da construção da palavra. Já o objetivo específico foi verificar as dificuldades apresentadas pela criança ao aprender a ler e a escrever, bem como as contribuições da abordagem fônica para o aproveitamento da leitura e da escrita da criança e como ocorreu essa relação.

Dessa maneira, utilizamos estratégias de ensino explícito para os problemas enfrentados pela defasagem da leitura e da escrita, utilizando a abordagem fônica a partir de uma sondagem à luz dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) baseados na psicogênese da língua escrita.

Extraído das produções e publicações das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), o conceito e a prática da sondagem constitui-se como ponto de partida, nos anos iniciais da Educação Básica, para que os professores reconheçam os saberes já trazidos pelos sujeitos.

Essa abertura aponta na direção de uma compreensão cada vez melhor dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos e indica a possibilidade de construção e aprimoramento de didáticas que, sem distorcer o objeto a ser ensinado, adaptem-se ao percurso do aprendiz. Didáticas que dialoguem com a aprendizagem dos alunos que, reconheçam o conhecimento que eles já possuem que façam a ponte entre estes conhecimentos que precisa ser ensinado, garantindo-lhes o direito de aprender. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 9).

Como hipótese de pesquisa, diante das dificuldades enfrentadas pelas crianças na hora de aprender ler e escrever, têm-se o método fônico, como um aliado eficiente na recuperação de dificuldades e no aprimoramento de estratégias explícitas de ensino.

A metodologia do presente trabalho consistiu-se a partir de pesquisa bibliográfica:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Logo, a pesquisa bibliográfica é de suma importância por permitir ao pesquisador um vasto conhecimento que dará suporte ao seu trabalho, tornando-o mais rico.

Concernente aos objetivos da pesquisa, pode-se defini-la como descritiva, uma vez que têm por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações daquilo que já se definiu como problema a ser investigado (TRIVIÑOS, 2008).

Sendo assim, foi realizado um estudo de caso com uma criança de oito anos que apresentava dificuldades na leitura e na escrita, situação em se que sucedeu uma intervenção com abordagem fônica para verificar sua contribuição na alfabetização.

Stake (1994, p. 236) explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento:

Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado, diz ele. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor (STAKE, 1994, p. 236).

Em virtude das pesquisas sobre estudo de caso, constata-se que são importantes e permitem a comunicação concreta e abundante dos investigadores, a partir da condição examinada, podendo assim analisar os fatos e esclarecê-los, sem desassociá-los da realidade e da situação em que se apresentam.

Conforme indicado por Richardson (1999) e Triviños (2008), a validade da pesquisa qualitativa não se dá pelo tamanho da amostra, como na quantitativa, mas, sim, pela profundidade em que a pesquisa é realizada.

O estudo teórico baseou-se nos seguintes autores: Capovilla (2007), Cardoso-Martins (1991), Giroto (2011), Ferreira e Teberosky (1999), Gonçalves (2013), entre outros.

2 DESENVOLVIMENTO

Desde os primórdios, comunicar-se é uma necessidade do ser humano. Martins e Spechela (2012) ressaltam que, ao longo dos períodos históricos, houve a necessidade de registrar e passar adiante os conhecimentos adquiridos. A partir disso surge a leitura e a escrita com a intenção de transmitir esse conhecimento.

Tratando-se da história da alfabetização, Araújo (1996) destaca que alguns períodos aparecem bem marcados:

[...] o primeiro inclui a Antiguidade e a idade Média, quando predominou o método da soletração; o segundo teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se e pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou em meados da década de 1980 com divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita” (ARAÚJO,1996, p. 112).

Diante disso, a alfabetização é essencial pois é a partir dela que o ser humano adquire o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e acontece a compreensão da relação entre a fala e a escrita, revelando percursos e viabilizando-se de modo que o aprendizado exerça sentido na vida de cada um.

Correa e Salch (2007) destacam que “a palavra método tem sua origem no grego ‘méthodos’ e diz respeito ao caminho para chegar a um objetivo”. Relaciona-se ainda ao planejamento e aos procedimentos para alcançar resultados. Annunziato (2019), em conformidade com Seabra e Dias (2011), afirma que existem dois tipos de métodos: os sintéticos e analíticos.

Os sintéticos partem da unidade menor para a unidade maior, como por exemplo no método alfabético ou soletração, método fônico ou fonético e método silábico.

Os métodos analíticos são o oposto, pois partem da unidade maior para a menor, como por exemplo os métodos da palavrção, sentencição e o método global.

Seabra e Dias (2011, p. 307), afirmam que os métodos de alfabetização vão além de sintéticos e analíticos e devem ser distintos por 3 diferentes aspectos:

1. Qual é o ponto de partida e o encaminhamento da alfabetização? Aqui se faz a distinção entre métodos analíticos e sintéticos;
2. Qual é a unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita? Aqui se distingue entre método global, método silábico e método fônico;
3. Qual é o tipo de estimulação envolvida? Aqui se distinguem o método multissensorial e o tradicional.

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos fatores, como métodos de ensino, ambiente físico e até motivos relacionados aos alunos e ao ambiente em que vivem (ANTUNES, 2008). Dessa forma, é necessário considerar todo o contexto no qual a criança está inserida para que o aprendizado seja eficaz.

A leitura é uma atividade complexa que envolve pelo menos dois processos: o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem (GIROTTI, 2011). Em outras palavras, a leitura vai além da memorização, sendo necessária a capacidade de entender.

De acordo com Alves (2007), o processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Sendo assim, é um processo complexo impossível de ser explicado por apenas um recorte do todo. Considerando que o processo de aprendizagem não é algo simples, é necessário munir-se de outros meios, pois cada um aprende de uma maneira. Reportando-se ao ensino e à aprendizagem, o método fônico é a abordagem que permite trabalhar os sons de cada letra emitido na oralidade e a relação na escrita, ou seja, os fonemas/grafemas. Logo, a estimulação fonêmica é um processo significativo e que permite o aprendizado.

Gonçalves (2013), a consciência fonológica é um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global da extensão das palavras e de semelhanças fonológicas entre elas, até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas, desenvolvendo-se gradualmente à medida em que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua. Diante dos achados, é essencial que a criança adquira a percepção fonológica para que o aprendizado seja concretizado de maneira eficiente.

3 CONCEITUANDO O MÉTODO FÔNICO

O método fônico mostra que a fala pode ser escrita e que o som pode ser representado através de segmento por meio de palavra, de sílabas e da unidade isolada, no caso o fonema. Entende-se, assim, que a partir do estímulo fonológico o indivíduo faz essa correlação, facilitando assim o aprendizado da leitura e da escrita:

Para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) o que envolve consciência fonológica da linguagem (BRASIL, 2018, p. 90).

Nessa perspectiva, o estímulo fonológico faz-se necessário pois permite trabalhar de forma diversificada utilizando habilidades auditiva, articulatórias, visuais e sonoras, o que facilita o aprendizado.

3.1 CONSCIÊNCIA FONÊMICA

A consciência fonêmica é a capacidade metalinguística ligada à percepção de que linguagem oral pode ser fracionada, que a frase possui palavra, que a palavra possui sílabas e as sílabas possuem fonemas” (CARDOSO-MARTINS, 1991, p. 42). A capacidade metalinguística refere-se ao pensar sobre a própria língua de modo que as crianças tenham percepção fonológica sobre a composição da mesma.

Alguns órgãos institucionais de países já adotaram esse método, entre eles estão: Estados Unidos, França e Grã-Bretanha, nos quais se apresentam recuperando o conceito do método fônico e agregando valor para a alfabetização (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000a).

Soares (2005) e Santos (1996) corroboram este entendimento ao apontarem que, em relação às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, o método fônico é o mais indicado por haver embasamento científico.

Para Oliveira (2019), a consciência fonológica compõe as habilidades metalinguísticas, sendo de fundamental importância no processo de alfabetização e, conseqüentemente, na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Dessa forma, os autores garantem que o método fônico é consistente no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita e propicia aos aprendentes benefícios.

O *National Institute for Literacy* (NIL, 2009), com base na ciência, em suas conclusões no *National Early Literacy Panel*, recomenda o método fônico ao destacar que, dentre as habilidades fundamentais para a alfabetização desenvolvidas na pré-escola está o conhecimento dos sons, das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica. Já antes do NIL, em 2000, o relatório do *National Reading Panel* identificou os cinco pilares para a alfabetização

de qualidade: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência de leitura, vocabulário e compreensão de textos. Desse modo, a abordagem fônica enriquece as práticas de ensino e complementa outras estratégias de aprendizagem.

Ao tratarmos de alfabetização, é bom ressaltar que alfabetização e letramento são indissociáveis.

Santos (2016) e Silva (2020) defendem, respaldados em Soares (2004, p. 15), a necessidade de se explorar os diferentes textos e contextos que circulam socialmente, visando “[...] promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos [...]”. Ao tratar de alfabetização e letramento, é de suma importância entender que ambos caminhem para alcançar um mesmo propósito.

É preciso, pois, compreender que:

A alfabetização desenvolve-se **no contexto de e por meio de** práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento; e este, por sua vez, só pode se desenvolver **no contexto da e por meio da** aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14, grifos da autora).

Diante do exposto, é necessário intervir com recursos diversificados para que a alfabetização seja alcançada.

4 RESULTADOS

O objeto de estudo foi realizado em uma criança de oito anos que apresentava dificuldades na leitura e na escrita. O estudo de caso aconteceu no período de três meses, divididos em duas sessões semanais com duração de sessenta minutos, totalizando duas horas por semana.

As atividades decorreram no Espaço Especializado de Desenvolvimento Pessoal *Diferencial Coaching*, onde o primeiro passo foi realizar uma sondagem para verificar quais eram suas dificuldades e, assim, iniciar com as instruções fônicas.

A sondagem evidenciou as dificuldades onde foi possível analisar que a criança já possuía conhecimento do alfabeto, mas apresentava dificuldades ao fazer a junção das sílabas complexas das letras que não eram acompanhadas de vogal e letras sinalizadas com acentos gráficos e anasalados.

Para os autores Julião, Piza e Mello (2021), sempre deve haver uma avaliação de sondagem, para o planejamento do professor, pois, assim, torna se possível fomentar uma intervenção pedagógica com atividades didáticas adequadas, considerando-se as necessidades e os desafios individuais destacados nos registros de sondagem, os quais levem o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica.

A problemática da nossa pesquisa foi averiguar o que estava levando a criança a ter tais dificuldades. Após a sondagem, em conformidade com as dificuldades apresentadas pela criança, iniciamos com estimulação auditiva, utilizando atividades com áudios das onomatopeias contendo diversos sons, a partir dos quais a criança devia distinguir a que se referia o som. O objetivo dessa atividade era que a criança percebesse os sons e os diferenciasse. A criança participou de forma satisfatória e as estimulações auditivas aconteceram em duas sessões.

O segundo passo foi explicar para a criança que, assim como as onomatopeias, as letras também possuem sons, e que iríamos brincar com os mesmos. Foi solicitado que ele prestasse atenção nos movimentos realizados com a boca e como o som era pronunciado. Essas atividades foram feitas com fichas ilustrativas representando a posição da boca ao pronunciar cada som. As pesquisadoras deram exemplos de como executar as atividades: foram divididos dois blocos de fichas. A criança ficava com um e a pesquisadora com outro. As fichas da criança eram distribuídas sobre a mesa e a pesquisadora sorteava uma de suas fichas e fazia o som de forma prolongada. Por exemplo: a letra sorteada foi o /f/ fffaca.

E assim foi sucessivamente com as outras letras de modo que a criança pudesse diferenciar os sons e pegar a letra correspondente e percebesse o ponto de articulação. Foram duas sessões de atividades para a percepção dos sons das letras. De acordo com Capovilla (2007), para que a alfabetização ocorra de forma eficaz e a leitura e a escrita aconteçam satisfatoriamente, é preciso desenvolver a consciência fonológica, ensinando a correspondência entre grafema e fonema.

O objetivo dessa atividade era que a criança analisasse cuidadosamente o som das letras de modo que se familiarizasse com os mesmos.

Ao observar que a criança já demonstrava entendimento de palavras e letras, a sua maior dificuldade era unir os sons, então o próximo passo foi sistematizar a junção e formar sílabas.

Portanto, as atividades foram unir os sons das consoantes aos sons das vogais e pronunciar som que foi formado. Em seguida, a criança era desafiada a falar palavras que começavam com tais sílabas e, dessa forma, a desenvolver a consciência de aliteração e silábica. As atividades de junção foram realizadas de três em três consoantes diferentes de modo que a criança pudesse analisar cada pronúncia e depois unir com os sons das vogais e formar sílabas.

Após realizar essas junções, eram feitas leituras de pequenas frases com o que havia sido ensinado, a criança pensava o som individual da letra, fazia a junção com a próxima letra e formava a palavra, realizando assim uma leitura clara.

Uma observação importante foi que antes da estimulação fonêmica, a criança acrescentava vogal para palavras que havia letras sem vogal. Exemplo: “tampa”, ela lia (tamapo), “porta” (porata), “pasta” (pasata) ou pulava a letra sem ler, (tapa, tapa, pota), ou seja, a falta de conhecimento dos sons dificultava a compreensão da criança. Após a estimulação, o aluno começou a ler palavras desse formato sem dificuldade utilizando os sons.

Outra observação é que o som da letra /c/ ela fazia com o som /s/. Por exemplo: para as palavras escritas com a letra “c”, ele lia puxando o som do /s/, como em cavalo (savalo), cabelo (sabelo) e assim por diante e, quando questionado, o mesmo dizia que /c/ mais /a/ faz as. Foi ensinado o som da letra /c/, o ponto de articulação e que as letras /c/, /q/ /k/ têm os sons parecidos, porém depende da vogal seguinte.

Para a letra /g/, ele fazia a mesma coisa /g/ mais /a/ fazia /já/, foi feita a sistematização com a letra /g/ utilizando o ponto de articulação e pensando na próxima vogal para pensar no som, pois assim como a letra /c/, seu som depende da vogal seguinte. Um fato interessante foi que a criança utilizava a letra /h/ para representar o som do /g/, acreditando que o nome (aga) tinha a ver com o som do /g/. Foi observado que essa falta de percepção sistematizada dos sons das letras dificultava seu progresso na leitura e escrita.

Para os encontros consonantais, foi estimulado o som, exemplo: ch (som do x), de modo que a criança conseguisse ler palavras com esses encontros. E para as outros encontros consonantais como /lh/ e /nh/, foi trabalhada a percepção articulatória com a posição da língua na boca e a atenção aos sons, de modo que a criança pensasse sobre o som e sobre a articulação. O objetivo era que a criança analisasse as palavras que tivesse tais consoantes e a mesma pudesse analisar as diferenças posicionais de língua e som. A cada estimulação, a criança apresentava um bom desempenho e os ditados realizados evidencia esse avanço.

Faz-se necessário lembrar que as atividades foram realizadas de forma sistematizadas para facilitar a absorção do conhecimento, sempre enfatizando os sons trabalhados em cada sessão. Foram utilizadas as seguintes estratégias: prancha para identificação dos sons trabalhados, prancha silábica para junção, figuras ilustrativas, construção de palavras para exercitar o que havia ensinado, quantificação de palavras por cores – a criança contava as palavras e marcava com uma cor de lápis e ditados.

Para as vogais com sinalização nasal, foi utilizado o seguinte exemplo: vogal /a/ é um som forte, porém colocando um til fica fraco e foi enfatizado que o som de /ã/ só podia ser utilizado no fim das palavras. Exemplo: nas palavras melão, balão, sabão – quando esse som vem no início ou no meio tinha que vir a letra “n”, pois é o som do /n/, como em canto, banco e com o /õ/

como em corações, ontem, ponto e assim por diante. A criança apresentou um bom desempenho na leitura de palavras que apresentava a sinalização nasal após as estimulações.

Nas atividades de rimas, a criança teve uma boa percepção e demonstrou capacidade de identificar sons que rimam. Ao término das estimulações fonêmicas, a criança teve um bom aproveitamento na leitura e na escrita e melhorou a atenção na hora de ler e escrever, fazendo reflexão. Logo, a criança aprendeu a partir da sistematização e necessitou de estratégias explícitas, portanto, a abordagem fônica favoreceu seu aprendizado por acionar outras habilidades como a auditiva, a articulatória e a reflexiva do som das letras na formação das palavras. Consequentemente, a criança melhorou na leitura e na escrita e amenizou as dificuldades que apresentava.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, esperou-se contribuir nas práticas pedagógicas para que professores de alfabetização busquem novas abordagens e complementem suas práticas de ensino.

A pesquisa teve como problema entender o porquê a criança não aprendeu com os métodos tradicionais de ensino. O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar como a criança aprende a partir de uma intervenção fônica, na relação do som com a letra e na segmentação da construção da palavra. Foi observado que a criança não aprendeu nos métodos tradicionais ao usar o som de letras sem vogal, encontros consonantais, acentuação gráfica, letras com sinalização nasal e se apoiava no nome das letras e por isso acabava se atrapalhando. Por este motivo, a criança entrava em conflito e não entendia para fazer leituras e escrever palavras neste formato, o que dificultava o seu desenvolvimento.

Após as atividades de percepção fonêmica e reflexão sobre o som das letras, promoveu-se ao aprendente a manipulação e a reflexão sobre a leitura e a escrita. Dessa forma, a criança aprendeu a partir de estratégias explícitas, que estimula várias outras áreas como auditivas, articulação de boca e segmentação de sons, o que possibilitou analisar os benefícios da abordagem fônica no processo de aprendizagem. Em virtude dos fatos, a criança aprimorou suas funções cognitivas.

Diante do exposto, a abordagem fônica foi essencial no processo de percepção sonora que a criança necessitava para desenvolver de forma integral o aprendizado. Contudo, os estudos teóricos foram relevantes, o que trouxe comprovação do benefício da abordagem fônica como uma mediadora na alfabetização.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, D. V. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 Ed. Vila Velha ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ANNUNCIATO, P. **O Bê-a-bá dos métodos de Alfabetização**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dosmetodos-de-alfabetizacao>. Nova Escola, ed. 323, 01 jun. 2019. Acesso em: 08 mar. 2023.

ANTUNES, C. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: Acesso em: 05 abr. 2023

ARAÚJO, M. Ambiente Alfabetizador: a sala de aula como entre – lugar de culturas. In: GARCIA, R. **Novos Olhares sobre a Alfabetização**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERNARDINO JÚNIOR, J. A. et al. (2006). Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 423-450.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. **Nature**, v. 301, n. 1, p. 419-421.

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

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. (2000b). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 13, 07-24.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. et al. (2000a). **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

CARDOSO-MARTINS, C. (1991). A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, v. 76, n. 1, p. 41-49.

CORREA, D. A.; SALCH, B. de O. et al. **Práticas de Letramento: Leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROTTO, V. **Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula**. 2011. 345 p. São Carlos, 2011.

HERRERA, S. A. L. **Habilidades de consciência fonológica em crianças de escolas pública e particular durante o processo de alfabetização**. ACR,18(2):78-84, 2013.

JULIÃO, B. O.; PIZA, C. T.; MELLO, C. B. Escala de sondagem do desenvolvimento neuropsicomotor e de habilidades acadêmicas para o Ensino Fundamental I: percepção de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 29 (112), Jul-Set, 2021. Acesso em: 15 mar 2023.

NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY – NIL. **Developing Early Literacy**. Report of the National Early Literacy Panel. 2009. Disponível em: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida de. **Proposta para estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

PAULA, G. R., MOTA, H., & KESKE-SOARES, M. (2005). **A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização**. Pró-fono, 17, 175-184.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, S. P. N. dos. **Práxis Pedagógica na perspectiva dos multiletramentos: possibilidades e desafios nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. p.144. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia. Salvador SEABRA, Alessandra; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Rev. Psicopedagogia, v. 28, p. 87, p. 306-20, 2011.

SILVA, M. J. de O. **Letramentos políticos em assentamentos do MST: por outras pedagogias possíveis**. 2020. p. 243. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001. RIBEIRO, Vera Masagã (org.). São Paulo: Global, 2004.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

MARTINS, E.; SPECHELA, L. C. A importância do letramento na alfabetização. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**. OPET –ISSN 2175-1773, jul. 2012. Disponível: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia>. Acessado em: 09 abril. 2023.

TENÓRIO, S. M. P. da C. P.; ÁVILLA, C. R. B. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, São Paulo; vol. 14, núm. 1, p. 30-38, jan-fev, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador para a sondagem de Língua Portuguesa: Ciclo de Alfabetização: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPEd, 2018. Acesso em: 15.out.2021. <portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51041.pdf>

JULIÃO, B. O.; PIZA, C. T.; MELLO, C. B. Escala de sondagem do desenvolvimento neuropsicomotor e de habilidades acadêmicas para o Ensino Fundamental I: percepção de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 29 (112), Jul-Set, 2021. Acesso em: 15.maio.2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802036>

AUTISMO: A PERSPECTIVA DOCENTE EM RELAÇÃO AO AUTISTA EM SALA DE AULA

Maria Aparecida Calixto Da Silva¹
Tifany Silva De Souza²
Rosangela Aparecida da Silva Libório³
Ednilson dos Santos Rego⁴
Ana Lucia Louzada Fernandes⁵
Roseny Cecília de Almeida⁶
Cássio Henrique de Oliveira⁷
Almir da Silveira⁸

RESUMO

Este projeto pretende discutir sobre a percepção dos professores em relação à inclusão do autista em sala de aula, tendo em vista a falta de preparo e de apoio dos educadores para lidar com esta realidade. O propósito deste projeto é descobrir através de autores importantes da educação, qual tipo de instrução e práticas que os professores precisam ter para trabalharem em turmas com crianças autistas, sem prejudicar a qualidade do seu trabalho e a educação das crianças. O trabalho tem como base a pesquisa de campo, coleta de dados através de questionários com profissionais que atuam na área, com o objetivo de compreender como se dá a inclusão em salas de aula, tendo como ponto focal a visão do docente, buscando estratégias e soluções para uma inclusão de qualidade do aluno.

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Aprendizagem; Aluno; Docente.

ABSTRACT

This project aims to discuss teachers' perceptions regarding the inclusion of autistic students in the classroom, considering the lack of preparation and support from educators to deal with this reality. The purpose of this project is to discover, through important authors in education, what type of instruction and practices teachers need to have to work in classrooms with autistic

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: cidinhasilva201695@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: tifanys490@gmail.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Educação. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Administração. E-mail: ledeborita@hotmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Direito. E-mail: allouzadafernandes@gmail.com

⁶ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Educação. E-mail: roseny.almeida@hotmail.com

⁷ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Psicopedagogia. E-mail: coliveira280@gmail.com

⁸ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Doutora em Educação. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

children without compromising the quality of their work and the education of the children. The work is based on field research, data collection through questionnaires with professionals working in the field, aiming to understand how inclusion in classrooms occurs, with a focus on the teacher's perspective, seeking strategies and solutions for quality inclusion of the student.

Keywords: Inclusion; Autism; Learning; Student; Teacher.

1 INTRODUÇÃO

O autismo está presente no cotidiano de diversos docentes, segundo o IBGE estima-se que há cerca de 2 milhões de autistas no Brasil, sendo cada dia mais comum nas instituições de ensino, trazendo novos desafios para os profissionais, que além da vida acadêmica do docente é necessário haver sensibilidade para compreender e trabalhar com o autista dentro de suas necessidades, visando o fato de que o docente precisa ter um olhar amplo para toda a sua microssociedade que é a sala de aula.

O transtorno do espectro autista (TEA) está sendo muito recorrente dentro do âmbito escolar. Por diversas vezes os docentes não se sentem preparados e respaldados pelas instituições de ensino. Partindo-se desta perspectiva, abordar-se-á neste trabalho a percepção dos mesmos vinculados diretamente com crianças autistas.

Segundo Prieto (2006), “temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns”. Sendo assim, temos como objetivo compreender como se dá a inclusão de crianças autistas em salas de aula, tendo como ponto focal a visão do docente na busca de estratégias e soluções para inclusão de qualidade (GIL,2009) e mostrar os desafios que são enfrentados pelos docentes dentro da sala de aula quando o assunto é incluir crianças autistas em classes comuns.

O propósito da pesquisa é descobrir através de autores importantes da educação, qual método e práticas que os professores precisam para trabalharem em turmas com crianças autistas sem prejudicar a qualidade do trabalho e a educação das crianças (BAPTISTA,2019).

A hipótese da pesquisa é que os docentes tenham respaldo das instituições, que sejam amparados pela gestão escolar, com estrutura de qualidade, sendo de suma importância o apoio de uma equipe multidisciplinar e a parceria da família.

Escolhemos esse tema para compreender e nos aprofundar na realidade que encontramos dentro das salas de aula, quais as maiores dificuldades e anseios vivenciados pelos docentes.

O presente estudo consiste em pesquisa de caráter exploratório que visa identificar qual a percepção do docente em relação ao autista em sala de aula e quais são os maiores desafios enfrentados. Os resultados serão apresentados de forma qualitativa e quantitativa, a partir da coleta de informações de fontes bibliográficas e pesquisas de campo.

A fim de subsidiar essa pesquisa foram retomados os estudos de Prieto (2006), Baptista (2019), Silva (2012), entre outros.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

O transtorno do Espectro do Autismo (TEA), teve sua primeira descrição em 1943 pelo médico Leo Kanner que observando algumas pessoas percebeu uma certa dificuldade em se relacionarem, na época o mesmo estudou onze casos de um grupo com tais características, nas quais ele nomeou distúrbios autísticos do contato afetivo. Outro grande nome da medicina que somou com a descoberta do autismo foi o médico Hans Asperger, que através de um trabalho realizado, descreveu crianças com semelhanças aos estudados por Kanner, sendo assim ambos foram considerados os primeiros a identificar o autismo.

O autismo consiste em uma desorganização neurológica durante o desenvolvimento da criança, podendo apresentar os sinais após o nascimento ou no início da infância, tornando comum o acontecimento das modificações por volta dos três anos de idade.

O diagnóstico para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), se dá através da observação principalmente clínica, mas também pedagógica e familiar. Os primeiros relatos geralmente são familiares, como atrasos na fala, dificuldade na interação social, repetições comportamentais e estereotipadas, constatadas em vivências comuns do cotidiano. O diagnóstico precoce é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois apenas a partir dele pode se iniciar um tratamento que atenda às suas necessidades.

A etiologia do TEA ainda é desconhecida, estudos científicos apontam que não existe apenas uma causa, mas sim interações de fatores genéticos ambientais.

Durante muito tempo acreditava-se que a causa do autismo se dava devido à ausência de afeto e contato do bebê com a mãe, relacionando a indiferença e rejeição da mãe ao problema durante a gestação. Sabe-se que essa informação não é real e existe uma múltipla etiologia, podemos relacionar a determinação desse problema o uso de certos medicamentos, infecções durante o período de gestação e fatores genéticos.

O autismo é classificado em três níveis:

- O leve, grau 1: quando a criança precisa de pouco suporte, apresenta pouca dificuldade, como interagir e se comunicar.
- O moderado, que é o grau 2: quando a criança precisa de suporte para realizar algumas atividades do seu cotidiano, apresenta maior dificuldade na fala e na socialização.
- E o grau conhecido como severo, que é o grau 3: que é quando a criança precisa de muito suporte mesmo nas atividades mais simples do dia a dia, como tomar banho, se alimentar e vestir. Nesse contexto a criança apresenta muita dificuldade na comunicação social e na fala, esses sintomas causam grandes prejuízos no desenvolvimento da criança.

Temos alguns sintomas que podem ser notados e que são sinais de alerta, como:

- Repetição de movimentos;
- Restrição alimentar ou recusa;
- Hiperfoco;
- Falta de contato visual;
- Atraso na fala;
- Dificuldade de interação e comunicação;
- Falta de demonstração de afeto;
- Costume de morder objetos ou a si mesmo.

É de suma importância ressaltar que apenas esses sintomas citados não são capazes de firmar um diagnóstico de autismo, e não ocorrem com todas as pessoas e na mesma força. Utilizando como exemplo a comunicação, que pode ser desenvolvida ou não em algumas pessoas.

Diversas pessoas relacionam o autismo a grande desenvoltura matemática e artística, ou seja, grandes gênios desses determinados temas, mas essa não é a realidade de todas as pessoas autistas. Existe uma minoria, denominadas “autistas de alto desempenho”, essa minoria possui

a grande capacidade em matemática e artes, razão pela qual existem essas habilidades ainda não conhecidas.

Tivemos alguns avanços nos últimos anos no que se refere a uma qualidade de vida mais justa para essas crianças. A Lei 12.764/12 determina que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, com direito a educação e saúde de qualidade em ambientes públicos ou privados como determina a Lei Federal 7.853/89 com atendimento prioritário em todas as áreas necessárias. Sabemos também que nem sempre essas leis são cumpridas e muitas crianças ficam prejudicadas, sem acompanhamento necessário dos profissionais da saúde e da educação, esses direitos ficam apenas no papel e elas ficam inexistentes aos olhos da sociedade, onde muitos acreditam que as crianças diagnosticadas vivem em seu mundo incapazes de se desenvolverem.

A Lei Federal 12.764/12 complementada pelo Decreto 8.368/14 define que a ação do acompanhante especializado é exigida quando o autista manifesta dificuldades em atividades escolares, tangendo ao profissional lhe ajudar e intervir sempre que surgirem necessidades.

Segundo Ana Beatriz Barbosa Silva (2012, p. 53):

Essas crianças já começam sua vida escolar com o diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados.

É notório que a legislação reforça o fato de as crianças com necessidades especiais frequentarem a escola. Entretanto, essas instituições não estão preparadas para esse acolhimento, pois os profissionais e a estrutura não são adaptados para recebê-los:

Segundo Maria Teresa Eglér (2006, p. 23):

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores.

É direito da criança com TEA ir à escola, mas na maioria das vezes a escola não está preparada para recebê-la. A responsabilidade de incluir essa criança acaba caindo toda sobre os “ombros” do docente, quando na verdade é preciso um trabalho coletivo, envolvendo as famílias e toda a instituição escolar, algumas instituições acabam se contrapondo a realizar mudanças para que essa inclusão seja efetiva. Não basta apenas colocar o aluno dentro de uma sala de aula sem acompanhar o seu desenvolvimento e saber suas necessidades, pois acaba prejudicando tanto o aprendizado do discente com necessidades especiais, quanto aos demais que também precisam de apoio.

Segundo Simone Girardi Andrade (2019, p. 97):

O processo de implementação de proposta de educação inclusiva, no contexto da educação brasileira, tem sido propulsor de debates que dão ênfase à necessidade de mudanças significativas na prática educativa. Tais mudanças exigem que nos debruçemos, entre outros temas, sobre a relação entre os saberes da educação e da educação especial, além de considerar as possíveis ressignificações da função docente e os processos de transformação que envolve o sistema de ensino. Há, portanto, o encaminhamento de mudanças no âmbito educacional, gerando necessidades inéditas que exigem forte comprometimento, por parte dos profissionais da educação, com bases de uma educação que possa ter como referência todos os alunos.

Segundo Lúcia de Araújo Ramos Martins (2012, p.33), tem-se que: “Dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam”.

A formação permanente que é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresenta, oferece condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

Isto, infelizmente, ainda é fato em algumas realidades escolares, em especial no que diz respeito aos alunos com deficiência. Nesses casos, quando muito, a inclusão se reduz a um simples

espaço de socialização. Necessário se faz que esta seja desenvolvida com mais responsabilidade, observando aspectos relacionados à escola e ao aluno - que é ímpar em suas características e necessidades - e também ao docente. A inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada.

Temos alguns métodos e técnicas que são utilizados por algumas instituições, para junto às abordagens terapêuticas auxiliar no desenvolvimento das crianças autistas, sendo necessário que esses métodos sejam ministrados por profissionais especializados e capacitados, visando que cada criança tem suas especificidades.

Dentre esses diversos métodos, temos dois que costumam ser mais utilizados, trazendo bons resultados, sendo eles o ABA e Teacch. O ABA é a abreviação de Applied Behavior Analysis, também conhecida como Análise do Comportamento Aplicada, este é um dos modelos de terapia mais utilizados e que de fato tem trazido resultados relevantes ao tratamento do autismo. O ABA vem sendo estudado desde 1960 e vem sendo cada vez mais recomendado por especialistas, pois parte dos objetivos principais do autismo que são aprendizagem e comportamento.

O ABA é uma ciência que tem como objetivo estudar os comportamentos humanos mais relevantes, entendendo, analisando e explicando os comportamentos e o ambiente de aprendizado, relacionando o ensino intensivo e individual das habilidades para que a criança adquira independência e uma boa qualidade de vida, essas habilidades são de pequenas ações do cotidiano como higiene pessoal, trocar de roupa e atividades que exigem mais da criança, como leitura e escrita, auxiliando também na redução de comportamentos como agressões e estereotípias.

Existem três pontos básicos que essa abordagem ajuda os profissionais a entenderem, sendo elas:

- Como funciona o comportamento humano;
- Como esse comportamento reflete pelo meio em que essa pessoa vive;
- De que forma acontece o aprendizado.

Já no método TEACCH, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação, o objetivo é que o autista chegue até a maior idade com o máximo de autonomia possível em casa, no trabalho e na escola, baseando-se em dados que

consideram que as crianças autistas são aprendizes visuais e por esse motivo os docentes devem realizar adaptações ao método de ensino e as estratégias de intervenções . Alguns dos princípios que norteiam essa abordagem e contribuem para os avanços no desenvolvimento e aprendizado dos autistas é a organização dos ambientes, estruturas do ensino e a previsibilidade.

3 ANÁLISE DE DADOS

Como seguimento deste trabalho, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e como instrumento para a coleta de dados através de questionários, que buscou compreender os diferentes cenários de docentes e profissionais que vivenciam e têm um olhar sobre o autista em sala de aula. Entrevistamos três profissionais com experiência tanto na área clínica, quanto na área escolar atuando atualmente na clínica HN (Here and Now) e em um colégio de rede privada, sendo elas uma psicóloga ABA/acompanhante terapêutica, professora/psicopedagoga, professora/neuropsicopedagoga.

A primeira profissional psicóloga ABA e acompanhante terapêutica, que tem um olhar amplo para ambos os segmentos, a mesma defende que todos somos pessoas diferentes, então cada criança autista tem suas particularidades sendo uma diferente da outra, a mesma ressalta que a grande maioria dos docentes não se sentem preparados para receber alunos autistas em sala de

10

aula, pela falta de conhecimento e de preparo, no entanto o acompanhamento individualizado para estes alunos é um facilitador para o docente, pois esse acompanhante estará disponível e integralmente voltado para esta criança, conseguindo de forma mais profunda identificar quais são as necessidades, potencialidades e individualidades.

De acordo com a entrevistada, é difícil identificar a perspectiva do docente, pois é algo individual de cada professor, ressaltando que aceitar este aluno em sala é algo fácil, mas incluir não, ou seja, mesmo que a instituição não disponibilize recursos e um preparo especializado, hoje existem diversas ferramentas como cursos, palestras, livros, vídeos, entre outras que podem auxiliá-los e assim realizar uma contribuição significativa neste processo de desenvolvimento.

Segundo Ana Beatriz Barbosa Silva (2012, p. 55):

O professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo, mesmo que não seja especialista nessa área. Com amor, dedicação e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança. O primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento.

Já a segunda profissional, professora e psicopedagoga, relata que existem muitas demandas e dúvidas no quesito comportamental e pedagógicas se referindo as mediações a serem feitas e os desenvolvimentos esperados por um aluno autista. Pontua a falta de capacitação e preparo por meio das instituições e profissionais, enfatizando que existe uma expectativa que na prática muitas vezes não acontece, que a inclusão necessita de um engajamento familiar, institucional e clínico, pois sem o trabalho em equipe a inclusão se torna segregação.

O recurso mais utilizado em suas mediações é o diálogo com a equipe multidisciplinar e com as famílias, reforça que é necessário criar e fortalecer vínculos e assim engajar esse aluno com a turma, pois esse engajamento facilita o processo de adaptação e inclusão, que deve ser realizado com toda comunidade escolar, visando que essa não é apenas uma responsabilidade do docente, mas sim de todos que participam do desenvolvimento dessa criança.

Segundo Ana Beatriz Barbosa Silva (2012, p. 55):

Além disso, pode facilitar sua convivência em grupo de maneira harmônica e prazerosa. Mais do que ensinar, a escola possui o importante papel de ser o local dos primeiros grupos sociais dos pequenos. Lá eles encontrarão colezinhas que, por vezes, os acompanharão pela vida por muitos anos.

A terceira profissional professora e neuropsicopedagoga, defende a formação continuada dos docentes, trazendo uma ampla bagagem que auxilia nas demandas encontradas ao longo da profissão, relata também que as instituições tanto públicas, quanto privadas não oferecem o suporte necessário para que o professor entregue um trabalho de excelência sem se sentir sobrecarregado e abandonado pelos demais profissionais da instituição. Suas experiências com

as famílias de alunos autistas foram sempre positivas e de muita parceria, mas enfatiza que essas famílias tinham condições financeiras que permitiam ter um suporte individual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas coletas de dados e análises bibliográficas que grande parte das instituições nos dias de hoje não possuem uma estrutura e um preparo personalizado e especializado para receber e atender os alunos autistas de forma íntegra e entregar uma educação de qualidade, de acordo com os dados coletados percebemos que a maioria dessas instituições apenas inserem esses alunos por uma “obrigação”, mas não garantem os direitos dos mesmos. Ao analisar os dados coletados notamos que muitos docentes se sentem esgotados e até mesmo sem saída, a falta de respaldo é um dos principais norteadores desta situação, os mesmos alegam que o papel do docente está cada vez mais diversificado, as demandas estão sendo ampliadas e o suporte está cada dia mais defasado, pois não recebem o apoio necessário e que na maioria das vezes os alunos autistas são inseridos dentro de sala, mas não são incluídos a realidade da sala.

Pouco se fala em valorização desses profissionais que buscam recursos diariamente para o melhor desempenho do seu papel em sala de aula. Percebemos que a falta de engajamento da comunidade escolar traz uma sobrecarga para os profissionais de educação, que absorvem toda a responsabilidade que deveria ser um trabalho em conjunto, trazendo a ideia de que o esgotamento e o fracasso escolar pode estar ligado ao cansaço físico e emocional desses profissionais, entendemos que o papel da instituição na perspectiva seria dar suporte e estar engajado com esses profissionais, mas a ausência dessa função traz uma divisão para a sala de aula, interferindo diretamente no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos principalmente quando se fala em crianças autistas.

As instituições devem investir em formações continuadas para esses profissionais com cursos, ferramentas e até apoio psicológico para que possam entregar um resultado com mais eficácia, podendo contribuir mais com o desenvolvimento dos seus alunos, fazendo prevalecer os direitos

dos educandos que precisam receber um ensino de qualidade, promovendo e aperfeiçoando as habilidades de forma integral.

5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Girardi. Docência(s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2019. p. 97-107.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2019.

BRASIL, Cartilha da Inclusão Escolar (2014). Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Ribeirão Preto e São Pedro, 2014

DEMO, Pedro. Metodologia científica: Em ciências sociais. São Paulo: Atlas s.a, 1995

EGLÉR, Maria Teresa; GAVIOLI, Rosângela; AMORIM, Valéria. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo: Atlas s.a, 2002.

GUIMARÃES, Theresinha; ALVES, Teófilo. O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva p.25–38. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Theófilo Alves. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mundo singular: Entenda o autismo. Fontanar, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR COM A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gilssimara Alves Rocha¹
Nataly De Jesus Barros²
Rosângela Aparecida da Silva Libório³
Ednilson dos Santos Rego⁴
Ana Lucia Louzada Fernandes⁵
Roseny Cecília de Almeida⁶
Cássio Henrique de Oliveira⁷
Almir da Silveira⁸

RESUMO

Tendo em vista que a escolha do tema abordado ocorreu-se por meio das aulas práticas abordadas em sala de aula como (Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil), e pela experiência na educação infantil no Colégio Viver que fica localizada no Granja Caiapiá, Cotia/SP, pesquisa-se sobre a importância do brincar com a utilização de materiais estruturados e não estruturados na educação infantil, a fim de mostrar que as atividades lúdicas quando pensadas e planejadas utilizando estes brinquedos como ferramenta de aprendizagem sejam desenvolvidas como parte pedagógica do currículo da escola. Para tanto, identificar a importância do ensino com materiais estruturados e não estruturados como parte do currículo da escola. O trabalho possui base a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo no Colégio Viver, pesquisa descritiva, pesquisa qualitativa e a pesquisa básica. Diante disso, verifica-se que os materiais estruturados e não estruturados são utilizados como parte do aprendizado das crianças do Colégio Viver, as atividades são pensadas e planejadas, os brinquedos são utilizados como ferramenta de aprendizagem e fazem parte do currículo da escola. O professor analisa o aprendizado do aluno nos momentos de trocas e brincadeiras. O que impõe a constatação de que este artigo traz a oportunidade para os educadores despertarem a importância de trabalhar com os materiais estruturados e não estruturados no processo de ensino-aprendizagem da criança na educação infantil de forma lúdica trazendo para elas um aprendizado interativo, significativo e prazeroso.

Palavras-chave: Brincar; Materiais estruturados e não estruturados; Jogos; Lúdico; Educação Infantil.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: tita@colegioviver.com.br

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda da FIP. E-mail: nataly04111998@gmail.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Educação. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Administração. E-mail: ledeborita@hotmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Direito. E-mail: allouzadafernandes@gmail.com

⁶ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Educação. E-mail: roseny.almeida@hotmail.com

⁷ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Psicopedagogia. E-mail: coliveira280@gmail.com

⁸ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Língua Inglesa. E-mail: prof.almirsilveira@gmail.com

ABSTRACT

Considering that the choice of the addressed topic arose from practical classes in the classroom such as (Games, Toys, and Play in Early Childhood Education), and from experience in early childhood education at Colégio Viver located in Granja Caiapiá, Cotia/SP, research is conducted on the importance of play with the use of structured and unstructured materials in early childhood education. The aim is to demonstrate that playful activities, when thought out and planned using these toys as learning tools, are developed as a pedagogical part of the school curriculum. Therefore, it seeks to identify the importance of teaching with structured and unstructured materials as part of the school curriculum. The work is based on bibliographic research, field research at Colégio Viver, descriptive research, qualitative research, and basic research. In this context, it is observed that structured and unstructured materials are used as part of the children's learning at Colégio Viver; activities are thought out and planned, toys are used as learning tools, and they are part of the school curriculum. The teacher analyzes the student's learning during moments of exchange and play. This leads to the realization that this article provides an opportunity for educators to recognize the importance of working with structured and unstructured materials in the playful process of teaching and learning in early childhood education, bringing interactive, meaningful, and enjoyable learning experiences to children.

Keywords: Play; Structured and unstructured materials; Games; Playful; Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

Com este artigo pretende-se mostrar a importância do brincar com a utilização dos materiais estruturados e não estruturados para o desenvolvimento e o aprendizado da criança. Portanto, o problema que move esse artigo é: utilizar os materiais estruturados e não estruturados podem auxiliar no aprendizado das crianças na educação infantil no Colégio Viver?

A hipótese é que a utilização dos materiais estruturados e não estruturados podem contribuir para o aprendizado da criança na autonomia, no desenvolvimento da coordenação motora, do fortalecimento emocional e cognitivo da criança.

Com isso, o objetivo geral é identificar a importância do ensino com materiais estruturados e não estruturados como parte do currículo da escola. Já o objetivo específico é analisar a importância do ensino com materiais estruturados e não estruturados. Descrever a importância do ensino lúdico na educação infantil. Demonstrar de forma teórica que é direito da criança aprender por meio do brincar.

Como justificativa a escolha do tema abordado se deu por meio das aulas práticas da professora Rose Mara (Jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil), e pela experiência na educação infantil no Colégio Viver que fica localizada no Granja Caiapiá, Cotia/SP.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica uma vez que foi realizado um levantamento teórico sobre o tema:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.12).

Realizou-se a pesquisa de campo no Colégio Viver. Para João José Saraiva da Fonseca;

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.12).

Pesquisa de observação simples sem intervenção;

O pesquisador permanece abstraído da situação estudada, apenas observa de maneira espontânea como os fatos ocorrem e controla os dados obtidos. Nessa categoria, não se utilizam meios técnicos especiais para coletar os dados, nem é preciso fazer perguntas diretas aos informantes (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.74).

Para coleta de dados foram aplicados questionários e entrevistas;

Questionários são instrumentos de coleta de dados que são preenchidos pelos informantes e Formulário é o nome geralmente usado para designar uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador, numa situação “face-a-face” com o entrevistado (ficha de dados). (MAIA, 2020, p.18).

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987, apud GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.10).

A pesquisa qualitativa não se preocupa somente com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.5).

Pesquisa básica; Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.9).

Os conteúdos apresentados neste trabalho foram baseados nos autores MACHADO (2010), MEYER (2003), MARIANO (2017), MORAES E COELHO (2021).

2 DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz seis direitos de aprendizagem, dentre elas o brincar, ou seja, por meio do brincar a criança engloba os demais direitos, pois, brincando ela explora, convive, participa, expressa e se reconhece;

Na primeira etapa da Educação básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (BRASIL, 2018, p.25)

Como se pode ver, toda criança quer crescer sem medo de encarar as diversidades da vida adulta e que para amadurecer e realizar esse processo, primeiro ela irá construir e internalizar esse caminho que irá percorrer, logo, com divertimento e tranquilidade nas brincadeiras, vai fortalecendo emocional, corporal e cognitivo, trazendo a fantasia para potencializar à formação necessária, buscando entender seus anseios por meio do prazer, dos conflitos e da liberdade de se expressar no espaço da brincadeira.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiência, nos quais as crianças podem se desenvolver. O eu, o outro e o nós. Corpo, gesto e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2018, p.25)

Como o brincar é uma arte do prazer, da liberdade de criar, inventar e se conectar com o mundo ao seu redor, por esse motivo a escola tem como dever promover esse momento como parte de seu currículo, proporcionando um lugar de aprendizado com brincadeiras dirigidas e livres trazendo materiais recicláveis como forma de instigar a imaginação, a construção e a conscientização do cuidado com o meio. Haja vista que, esses materiais reutilizados trazem um momento de trocas dentro do grupo, pois podemos criar um brinquedo com algo que jogaríamos

no lixo, trazendo aos pequenos um aprendizado de grande importância para a conservação do planeta.

O ser humano em sua formação de vida passa por diversos processos de formação, além disso, esse início que é o da primeira infância, é visto como o crucial para toda uma base de expectativas futuras, que traz a conexão do seu corpo com lembranças e vivências significativas que buscam desafios e responsabilidades. “Para Rendi (1988) antes dos métodos e conteúdos a educação infantil deve se ocupar da própria criança. (MEYER, 2003 p.29). ”

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 2022, p.48)

3 MATERIAIS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS

Os materiais estruturados são brinquedos prontos que é possível serem comprados, trazendo a criança uma forma de prazer em vivenciar brincadeiras com tais brinquedos; ” O brinquedo enquanto objeto, é suporte de brincadeira, é o material que permite fluir o imaginário infantil. (MEYER, 2003, p.39) ”

Os materiais não estruturados são brinquedos que podem ser produzidos pelas crianças, não existem regras podendo utilizar a imaginação e a criatividade. “Os objetos do cotidiano também são muitos atraentes para as crianças, tais como painéis, escovas de dente e de cabelo, cestas de costura e seus acessórios, grãos de feijão ou milho de pipoca. (MACHADO, 2010, p.47). ”

As brincadeiras com brinquedos estruturados e não estruturados, tem uma grande importância no processo de alfabetização e desenvolvimento amplo da criança, por meio das brincadeiras a criança cria estratégias, resolve problemas, busca soluções, se socializa e aprende a desenvolver o controle emocional, considerando que a criança sendo um ser em construção, ela precisa ter espaço para que de forma prazerosa possa compreender o mundo, assim, o brincar vem como uma parte de toda uma formação do indivíduo, fazendo com que esse tenha um fortalecimento das suas ações e aprendizagens.

Como parte pedagógica do currículo da escola:

Brincar, observar e avaliar o movimento desde os primeiros anos escolares pode trazer benefícios ao desenvolvimento do educando, pois, por meio de um olhar psicomotor, pode-se realizar um trabalho de prevenção e intervenção, ajudando a vencer barreiras que, muitas vezes, são arrastadas por uma vida escolar inteira, levando à evasão escolar antes mesmo de completar o Ensino Fundamental. (MARIANO, 2017, p.19).

A importância da compreensão e do desenvolvimento das atividades realizadas:

Quando trabalhamos uma determinada atividade, seja um jogo, um esporte, um brinquedo ou uma brincadeira, com a intenção de atingirmos um determinado objetivo, estamos proporcionando a vivência de várias outras habilidades e não somente uma habilidade específica, pois muitas habilidades estão interligadas conforme o movimento executado e as brincadeiras sugeridas, como por exemplo, o

equilíbrio está intimamente ligado com o esquema corporal, com a lateralidade e com as percepções visual, auditiva, tátil, espacial e temporal. (MARIANO, 2017, p.27).

4 LÚDICO

Segundo os autores MORAES E COELHO (2021) o educador como parte desse processo de desenvolvimento do indivíduo, deve ter uma formação conscientizada sobre a importância do respeito com o período da infância, levar em consideração a individualidade de cada um, pois esse é um momento mágico de explorações. Do mesmo modo, tendo o cuidado também de que esse lugar de descobertas, seja de forma lúdica, considerando que para tudo existe um tempo, pois, suas ações estão sendo manifestadas através do corpo e do movimento, no qual, está trazendo esse momento do brincar enquanto linguagem de conhecimento e com grande significado na história de vida, da compreensão das singularidades do universo.

O objetivo do lúdico na educação é somar cada vez mais com sua importância na prática pedagógica, ajudando e facilitando o processo ensino aprendizagem, na alfabetização da criança. Propõe-se descobrir quais as necessidades que existem dentro da escola para a aquisição da cultura do lúdico, pontuando as dificuldades encontradas pelo educador diante da utilização do lúdico em sala de aula. (MORAES; COELHO, 2021, p.3)

Uma vez que, o brincar é cultural e que as crianças do mundo inteiro têm a cultura da brincadeira, e cada lugar, região ou país tem suas brincadeiras tradicionais, com brinquedos estruturados e não estruturados, com certeza, irá cada ser em seu espaço e sua oportunidade garantir em ter esse prazer de aprender brincando.

Brincar é também raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar; esforça-se, ter paciência, não desistindo facilmente. Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver. (MACHADO,2010, p.27).

Entende-se que, se existem as brincadeiras existem o aprendizado. Os brinquedos estruturados e não estruturados são uma das ferramentas que serão utilizadas com a intenção de proporcionar ao momento um lugar de trocas, vivências e estruturação das diversas formas de adquirir conhecimento por meio do brincar.

Ademais, o aprendizado é uma formulação do crescimento significativo de um ser, a todo momento aprendemos algo novo, isso não é diferente com as crianças, porém, as formas de internalizar são outras, a criança traz consigo o encanto, a pureza e a sensibilidade que irá robustecer ainda mais o conhecimento. Em suma, essa colocação pode até parecer fantasiosa, mas não, pois essa é uma teoria fundamentada por alguns teóricos, como: “Através dessa

iniciação progressiva na brincadeira, a criança aprende a compreender, dominar e produzir uma situação específica, distinta de outras situações. (MEYER, 2003, p.39). ”

É fato que, os momentos promovidos com a intenção do aprendizado dentro da educação infantil, deve estar ligado aos direitos da criança e que devem trazer com clareza a importância do brincar. É certo que, esse período é visto como a base para o desenvolvimento do aluno, gerando positivamente a construção de memórias, como uma ponte para as possibilidades e autonomia, dando capacidade de formular hipóteses, fortalecer a linguagem, a percepção do espaço e o reconhecimento das oportunidades criada para o aprender por meio das brincadeiras; “A aprendizagem acontece por meio do contato direto ou indireto com atividades que ocorrem nas situações de convívio social das quais as crianças participam no âmbito familiar e cotidiano. (MEYER, 2003, p.47). ”

Sem dúvida, a brincadeira é a ferramenta crucial para a formação do pensamento coletivo, da formação de valores, do respeito e que por meio da discórdia, liderança e submissão, se mostra o caminho da liberdade de expressão, trazendo ao mesmo uma ideia de pertencente ao momento, fazendo-o criar estratégias, buscar meios para que esse momento ocorra de forma prazerosa para todos, enfim, tornando o momento de total importância para o aprendizado do coletivo e colaborativo.

Vimos que é de grande valia a eficiência do ensinar e aprender brincando, pois, os estudos mostram que o aprendizado é mais significativo quando está ligado às trocas, vivências, conflitos, expressões, desejos e dentre outros movimentos ligados ao prazer da criança.

Dessa forma, a sua importância será de que o ensinar seja planejado e pensado exclusivamente no aluno, para que o brincar com a utilização de materiais estruturados e não estruturados ajude no seu desenvolvimento. Por certo, o professor atuará como mediador e observador, sendo imparcial e ajudando com os conflitos que surgirem, indiretamente. Como também poder contribuir para com a educação de uma forma em que as brincadeiras sejam passadas com uma finalidade e objetivo, de modo algum passada com o intuito de esperar a hora da saída ou do intervalo, mas sim, pensada no desenvolvimento dos alunos.

5 RESULTADOS

5.1. Dados coletados

Para fortalecer essa pesquisa, foi realizada a pesquisa de campo na educação infantil no Colégio Viver, uma escola que trabalha com a pedagogia democrática, valorizando o aprendizado por meio das brincadeiras, sendo elas, autônomas e intencionais, com brinquedos estruturados e não estruturados, como ferramentas de ensino.

A escola conta com um espaço pensado no desenvolvimento da autonomia do aluno. Na parte externa contém brinquedos feitos de bambus, madeiras, pneus, elásticos e um tanque de areia, também tem um sítio na frente da escola. Na interna é dividida por salas pedagógicas, a cozinha, brinquedoteca, biblioteca, sala de ciências e a sala de dormir.

Com a observação durante a pesquisa na escola pode-se reconhecer que os docentes trazem um ensino lúdico explorando os materiais estruturados e não estruturados que existem na instituição, respeitando o tempo do desenvolvimento da criança, tendo um olhar individual para a aprendizagem.

Com os dados coletados percebeu-se que o aprendizado está presente em todo momento da rotina da criança, momentos prazerosos e interativos entre alunos e professores. A culinária é trazida pela família toda sexta feira, culinária essa na quais as crianças participam ativamente em todo processo, como na construção do cardápio e na preparação do alimento.

São feitos passeios pelo sítio que são realizadas atividades de caça aos bichos para a construção do terrário e observação de como cada um reage dentro dele, também são feitas a colheita das frutas que encontram pelos caminhos. Sendo assim as brincadeiras são intencionadas e livres, mas o papel do professor é de mediador.

Histórias contadas ocorre todos os dias sendo elas de boca e livros, são realizadas em vários momentos na escola ou teatros, contadas por um adulto ou por uma criança. As pinturas ocorrem em vários momentos do dia-a-dia sendo que os materiais estão sempre ao alcance delas para que assim tenham livre acesso, com intencionalidade de desenvolver o desejo pela escrita e pela criação de desenhos. Já as construções de brinquedos são feitas com sucatas indo de acordo com o interesse da criança, essa construção ocorre em momentos livres individual ou em grupo dependendo da proposta trazida pelo professor.

O cuidado com as galinhas, os coelhos e os patos ocorrem durante o dia-a-dia, as crianças os alimentam e dão nomes, elas participam ativamente desde momento quando o animal chega na escola trazendo um aprendizado do cuidado com os bichos com a intenção pedagógica para trabalhar a matemática e a noção de tempo e espaço.

Para a professora entrevistada por meio de questionários acerca do objetivo de como trabalhar brincadeiras com materiais estruturados e não estruturados na Educação Infantil: O mais importante da brincadeira não é o brinquedo, mas o brincar. Neste sentido, o objetivo dos brinquedos na escola é tornar a brincadeira mais rica. Procuramos oferecer toda sorte de brinquedos, inclusive os construídos pelas crianças (R1).

Na resposta dada pela professora sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes no Colégio Viver para trabalhar as brincadeiras ela respondeu que não diria que há uma grande dificuldade. A proposta central do jardim da infância aqui é o brincar. Acho que o principal desafio é estar constantemente pesquisando e estudando para enriquecer o ambiente de brincadeiras e trazer conteúdos relevantes dentro da brincadeira (R2).

Levando em consideração que o entrevistado analisa o aprendizado nos momentos de interações nas brincadeiras a professora respondeu que conforme relatado, a brincadeira é o momento da socialização e comportamentos morais, regras, limites, negociação, debate, capacidade comunicativa entre muitos outros conceitos são desenvolvidos nesta interação (R3).

Em resposta ao problema deste trabalho na Educação Infantil no Colégio Viver a professora afirmou que sim. A criatividade e a imaginação das crianças quando desafiadas são melhores desenvolvidas com os objetos estruturados e não estruturados, pois as possibilidades de interação vão surgindo conforme a brincadeira acontece e a partir daí novos aprendizados surgem em paralelo enquanto se divertem (R4).

Sendo assim, as respostas dadas pela professora foram fundamentais para confirmar a importância do brincar e das utilizações dos brinquedos prontos e os que são confeccionados pelas crianças, tendo importância e finalidade no ensino e no seu desenvolvimento. Segundo MEYER (2003), é importante a formação continuada para que o professor esteja sempre aprendendo e inovando as didáticas em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, sobre a utilização dos materiais estruturados e não estruturados podem auxiliar no aprendizado das crianças, por meio das referências bibliográficas, dos autores

MACHADO (2010), MEYER (2003), MARIANO (2017), MORAES E COELHO (2021), como também a pesquisa de campo realizada no Colégio Viver, pode-se confirmar que tais ferramentas de ensino são de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e cultural da criança.

Assim sendo, a hipótese confirmou-se pela fala de MACHADO (2010), que relata que por meio de um olhar psicomotor o professor é capaz de avaliar o movimento desde os primeiros anos escolares do aluno trazendo benefício para o seu desenvolvimento, sendo importante os materiais estruturados e não estruturados como ferramenta de ensino fazer parte do currículo pedagógico da escola.

Os objetivos foram alcançados por meio da pesquisa de campo com observação simples sem intervenção realizada no Colégio Viver, confirmou-se que é importante a utilizações dos materiais estruturados e não estruturados como parte do currículo da escola, pois os alunos aprendem de forma prazerosa e interativa. E por meio das pesquisas bibliográficas com autora MACHADO (2010) foi constatada a importância da utilização dos materiais estruturados e não estruturados como ferramenta de ensino para que as crianças se desenvolvam por meio de interações e brincadeiras com materiais diversificados.

O lúdico segundo MORAES e COELHO (2021) tem como objetivo somar cada vez mais com sua importância na prática pedagógica, ajudando e facilitando o processo ensino aprendizagem, na alfabetização da criança.

Esta pesquisa traz a oportunidade para os educadores despertarem a grande importância de trabalhar com os materiais estruturados e não estruturados no processo de ensino-aprendizagem da criança na educação infantil de forma lúdica trazendo para elas um aprendizado interativo, significativo e prazeroso. Também a facilidade do aprendizado por meio de ferramentas pedagógicas com o intuito de fazer com que os alunos consigam aprender tendo contato com estes materiais, no qual elas serão protagonistas do seu conhecimento tendo o professor como mediador.

Com o desenvolvimento desse trabalho, através da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, houve um conhecimento sobre os campos de experiências propostos na BNCC que são o eu, o outro e o nós, corpo, gesto, movimentos, traços, sons, cores, formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, para a valorização do aprendizado da criança por meio do brincar com os materiais estruturados e não estruturados na Educação Infantil.

Enfim, que os educadores possam refletir sobre as diversas ferramentas e didáticas que possam enriquecer o aprendizado do aluno e com isso fundamentar o seu conhecimento de forma em que possa levar para a prática pedagógica.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: 2022. Acesso em: 25 outubro. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1W615vtHrui4M9tSISnsNW6cyMn9Kf444/view?pli=1>. Acesso em: 11 outubro. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1º Edição. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009. Acesso em: 31 agosto. 2023.

MACHADO, Marina Marcondes. **O Brinquedo-Sucata E A Criança: A importância do brincar Atividades e materiais**. 7º Edição. Ipiranga-SP: Loyola, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortollozi. **Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos – SP: Pedro & João, 2020.

MARIANO, Cecília. **Brincando com as habilidades motoras: os movimentos naturais contribuindo na alfabetização**. Rio de Janeiro: 2017.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar E Viver: projetos em educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

MORAES, Giane Severino Correa; COELHO, Helda Gomes. **A importância Do Lúdico Na Educação Infantil**. Goiás: 2021. Acesso em: 06 setembros. 2023.

ANEXO I - Questionário Aplicado

Qual o objetivo de trabalhar brincadeiras com materiais estruturados e não estruturados na Educação Infantil?

Como esses recursos de brincadeiras e brinquedos estruturados e não estruturados podem ajudar na aprendizagem?

Quais são as principais dificuldades que os docentes do Colégio Viver encontram para trabalhar as brincadeiras no seu cotidiano?

No Colégio Viver tem uma hora específica para o momento da brincadeira? Como é esse momento?

Qual papel do educador? Quando e de que maneira ele deve participar da brincadeira?

Como vocês analisam o aprendizado nos momentos de trocas nas brincadeiras?

Como os materiais estruturados e não estruturados podem contribuir para o desenvolvimento da criança através das atividades lúdicas?

Utilizar os materiais estruturados e não estruturados auxiliam no aprendizado das crianças na Educação Infantil no Colégio Viver? De qual forma?

Conte um pouco da sua experiência em uma escola democrática e quais os benefícios você observa no ensino aprendizagem do aluno?



Rua José Augusto Pedroso, 44
Vila São Francisco de Assis, Cotia - SP
www.fipcotia.edu.br



(11) 4614-1340



(11) 94749-3003



/fipcotia



@fipcotia