



# Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

teorias, reflexões e práticas

Andréa Haddad Barbosa  
(Organizadora)



**AYA EDITORA**  
2023



**Andréa Haddad Barbosa**  
(Organizadora)

# **Anos Iniciais do Ensino Fundamental: teorias, reflexões e práticas**

**Ponta Grossa**  
**2023**

---

## Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## Organizadora

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

## Capa

AYA Editora©

## Revisão

Os Autores

## Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

## Produção Editorial

AYA Editora©

## Imagens de Capa

br.freepik.com

## Área do Conhecimento

Ciências Humanas

---

## Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

---

**Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira  
Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

A6159 Anos Iniciais do Ensino Fundamental: teorias, reflexões e práticas [recurso eletrônico]. / Andréa Haddad Barbosa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 97 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-306-4

DOI: 10.47573/aya.5379.2.219

1. Ensino fundamental. 2. Alfabetização. 3. Educação ambiental. I. Barbosa, Andréa Haddad. II. Título

CDD: 372

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: [contato@ayaeditora.com.br](mailto:contato@ayaeditora.com.br)

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

# SUMÁRIO

**Apresentação..... 8**

## 01

**Reflexões acerca do estágio supervisionado: um relato de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental ..... 9**

Maria Eduarda Aragão Alves

Andréa Haddad Barbosa

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.219.1**

## 02

**A importância de ler e escrever nos anos iniciais ..... 19**

Karollina de Melo Prudente

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.219.2**

## 03

**Dificuldade na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental ..... 33**

Jovangela Martins de Araújo

Vanice Miguel da Silva Vieira

Maria das Neves Alves Galvão

Jassy Mickelly de Melo Passos de Jesus Silva

Maria de Lourdes da Trindade Duarte Souza

Iolanda Gomes Mafra

Mécia Maria Ferreira da Silva

Flaizy Jussara Santos de Araújo

Maria de Fátima Santos de Araújo

Sandra Cristina de Melo

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.219.3**

# 04

**As práticas pedagógicas em educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica das pesquisas ..... 43**

Andréa Haddad Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.219.4

# 05

**Alfabetização e letramento nos anos iniciais..... 53**

Andressa Gomes Dias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.219.5

# 06

**Andar a pé para aprender: a relação entre cidade, criança e escola ..... 59**

Rúbia Renata das Neves Gonzaga

DOI: 10.47573/aya.5379.2.219.6

# 07

**Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil ..... 74**

Mariana Amadio Moreno

Vania Regina Boschetti

DOI: 10.47573/aya.5379.2.219.7

**Organizadora ..... 91**

**Índice Remissivo..... 92**

---

# Apresentação

---

É com grande satisfação que apresento o livro *“Anos Iniciais do Ensino Fundamental: teorias, reflexões e práticas”*. Este livro reúne uma série de capítulos que tratam sobre temas importantes na educação das crianças nos primeiros anos da escola. Os autores compartilham suas experiências e ideias para ajudar educadores, pesquisadores e interessados na área.

No começo, há um capítulo sobre o estágio supervisionado, onde os futuros professores contam suas experiências de ensino. Depois, temos capítulos que falam sobre como é essencial aprender a ler e escrever desde cedo, mas também mostram que isso pode ser difícil para algumas crianças. A educação ambiental também é discutida, mostrando como podemos ensinar sobre cuidar do meio ambiente.

Outro tópico abordado é a alfabetização e letramento, ou seja, aprender a ler e também entender o que se lê. Além disso, um capítulo interessante explora como as cidades podem ser usadas como espaços de aprendizado, e há também um capítulo que fala sobre a inclusão de alunos com autismo na escola.

Este livro oferece diferentes perspectivas e dicas práticas para quem trabalha com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. É uma leitura valiosa para quem deseja melhorar a educação e o desenvolvimento das crianças.

Boa Leitura!

# Reflexões acerca do estágio supervisionado: um relato de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental

## Reflections on supervised internship: an experience report in the initial years of elementary education

Maria Eduarda Aragão Alves

*Estudante de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina*

Andréa Haddad Barbosa

*Doutora em Educação, professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina.*

### RESUMO

O presente trabalho é um relato das vivências experienciadas no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ocorreu em uma escola municipal, no ano de 2022. O estágio é uma experiência de grande importância na formação docente. É um momento em que a estagiária<sup>1</sup> vivencia e se aproxima da realidade escolar, assumir o papel de professora regente, identificar desafios e potencialidades das crianças, da escola e da profissão docente. É o momento de observar, participar, planejar, pesquisar, associar teoria e prática, e de vivenciar a profissão. Várias são as questões e os anseios que podem anteceder e acompanhar a vivência no estágio nos Anos Iniciais na perspectiva de quem está no início da formação. Abrir uma escuta sobre eles pode ser um direcionador para se pensar e refletir sobre o estágio enquanto espaço essencial de formação profissional. Este relato de experiência tem por objetivo refletir sobre o processo do estágio na perspectiva de quem está na formação inicial. As reflexões emergiram das vivências da estagiária e foram ancoradas com pesquisa bibliográfica. Considera-se que o estágio é um momento de formação acadêmica que é tanto prático e teórico quanto reflexivo e de investigação.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado. vivência. teoria e prática. pesquisa.

<sup>1</sup> Optou-se por usar a palavra no feminino, considerando que a maioria expressiva das pessoas que cursam Pedagogia e que ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são mulheres.



## ABSTRACT

The present work is an account of the experiences experienced in the Supervised Internship in the Early Years of Elementary School, which took place in a municipal school, in the year 2022. The internship is an experience of great importance in teacher training. It is a moment when the intern experiences and approaches the school reality, assuming the role of a regent teacher, identifying challenges and potentialities of the children, the school and the teaching profession. It is the moment to observe, participate, plan, research, combine theory and practice, and experience the profession. There are several questions and desires that can precede and accompany the experience in the internship in the Early Years from the perspective of those who are at the beginning of their training. Opening a listening to them can be a guide to think and reflect on the internship as an essential space for professional training. This experience report aims to reflect on the internship process from the perspective of those in initial training. The reflections emerged from the intern's experiences and were anchored with bibliographical research. It is considered that the internship is a moment of academic training that is both practical and theoretical as well as reflective and investigative.

**Keywords:** supervised internship. experience. theory and practice. search.

## INTRODUÇÃO

O estágio é um componente importante em qualquer formação profissional inicial. É um momento esperado pelos estudantes que pode envolver um misto de ansiedade, curiosidade, insegurança e, até mesmo, medo. Os cursos de graduação podem ter cargas horárias distintas destinadas a esse componente curricular. A Pedagogia, obrigatoriamente, deve contemplar, no mínimo, 400 horas de estágio supervisionado (BRASIL, 2019).

A prática do estágio na formação docente tem sido discutida por vários autores (LUDKE, 2009; ALMEIDA, LUDKE, 2012, PIMENTA; LIMA, 2005, 2012; MILANESI, 2012 entre outros). Um dos aspectos importantes de reflexão para Pimenta e Lima (2005; 2012) são as concepções de estágio e suas repercussões na formação docente. Essas autoras dividem-nas em três vertentes, que envolvem a imitação de modelos, a instrumentalização técnica e a atividade de pesquisa.

O estágio entendido como imitação de modelos costuma envolver atividades de observação, de imitação da prática observada e a sua reprodução no momento em que a estagiária se coloca na condição de professora regente. Em alguns casos, pode haver a reelaboração dos modelos já existentes considerados como adequados. Embora Pimenta e Lima (2005; 2012) afirmem que a imitação possa ser uma forma de aprendizagem, ela possui limites ao não considerar a complexidade e a diversidade de realidades, bem como o entendimento de que a profissão docente não é meramente prática, porque há a necessidade de um pensar crítico, fundamentado teoricamente, que parte de um contexto real.

Na perspectiva da instrumentalização técnica, as autoras argumentam que toda a profissão, em alguma medida, necessita de conhecimentos técnicos, porém reforçam que limitar o estágio a essa perspectiva também apresenta restrições à formação docente, pois

corre-se o risco de transformar esse profissional em um prático que se abstém da reflexão crítica. Em ambas as perspectivas mencionadas, é imprescindível considerar o contexto e as suas tecituras, superar determinadas práticas enraizadas em nossa sociedade que não apresentam bons resultados no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Na compreensão das autoras, o estágio deve ir além do entendimento de ser a dimensão prática da formação docente.

Pimenta e Lima (2005; 2012) defendem que o estágio deve proporcionar a compreensão e a problematização da realidade vivida à luz das teorias. Nesse sentido, valoriza-se não apenas a experiência, mas a reflexão sobre ela. No estágio, o papel da pesquisa atrelada ao conhecimento teórico possibilita aos estagiários “compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais” (PIMENTA; LIMA 2005, p. 16). Tal concepção implica estudos, reflexões, questionamentos e a busca por soluções ou outros caminhos diante dos desafios encontrados, de forma a potencializar o processo de ensinar e aprender.

Embora a concepção de estágio como pesquisa tenha sido tratada de forma abrangente pelas autoras, neste relato de experiência será evidenciado o potencial do estágio como um momento em que se possibilita ao estagiário(a) problematizar as situações observadas e vividas, ampliar os seus conhecimentos por meio da pesquisa na busca de informações científicas para as questões que os inquietam. Para Mussi, Flores e Almeida (2021), a experiência também pode ser compreendida como premissa para a aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, o relato de experiência, como modalidade de escrita acadêmica, permite a apresentação crítica de vivências profissionais e pode contribuir para o entendimento da realidade e para a produção do conhecimento.

### Contextualização do campo de estágio

Este relato compartilha as vivências que ocorreram no Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A disciplina de estágio foi composta de 120 horas distribuídas em momentos de estudo, orientações na Universidade e atividades no campo de estágio. O estágio é anual, mas, neste relato, terá como objeto de reflexão apenas as experiências realizadas no primeiro semestre, o que corresponde a 60 horas.

A escola municipal que foi campo de estágio fica localizada em um bairro próximo ao centro da cidade e foi fundada na década de 1960. É uma instituição de porte pequeno e conta com apenas 4 salas de aula, com funcionamento nos períodos matutino e vespertino. No Projeto Político Pedagógico (PPP), consta que apenas 24% das famílias têm casa própria; a religião predominante é cristã; a etnia predominante é de pais e mães brancos; 1% dos alunos tem necessidades especiais; 19% dos pais e 27% das mães possuem o nível superior completo; as famílias têm condição econômica média baixa e apenas 8% usam programas sociais.

O estágio foi realizado no 3º ano do Ensino Fundamental no período vespertino. Nessa turma, parte significativa das crianças apresentava defasagem na aprendizagem, que pode estar associada à pandemia de COVID-19, em que as crianças tiveram, durante o 1º e 2º anos, um período de aulas remotas e outro de aulas híbridas, até que se pudessem retornar à forma 100% presencial. Vale ressaltar que quatro das crianças, que

apresentavam dificuldades maiores, estavam frequentando presencialmente a escola pela primeira vez. De modo geral, pode-se afirmar que a sala era bastante participativa e as crianças demonstravam interesse e esforço para fazer as atividades, mesmo aquelas com mais dificuldades. É importante mencionar que, além da professora regente, havia uma professora que auxiliava uma criança com Síndrome de Down e, na medida do possível, prestava atendimento às outras crianças em suas dificuldades.

O estágio contou com um período de observação participante, no qual a estagiária pôde vivenciar a turma, estreitar laços com as professoras e os alunos, observar a realidade da sala de aula, a postura da professora, a forma de condução do trabalho docente, as atividades propostas, as potencialidades e as dificuldades das crianças e ajudar em algumas práticas pontuais na sala de aula, sob a orientação da professora regente.

### Contribuições do estágio supervisionado: teoria, prática e pesquisa

O primeiro dia de estágio é sempre permeado de uma certa ansiedade, é um espaço ainda desconhecido e de relações ainda não construídas com a criança, com a professora regente e com os demais profissionais da escola. Nesse sentido, pode haver um certo desconforto com a situação nova, mas que, aos poucos, dependendo da cultura da escola, vai dando espaço para o acolhimento.

Uma das questões que instigou a estagiária desde o início do estágio foi conseguir identificar as características mais evidentes das crianças dos Anos Iniciais em comparação com as crianças da Educação Infantil, estágio que já havia sido concluído no ano anterior. Em outras palavras, buscava-se a resposta sobre “quem é a criança de 6 a 10 anos”.

De acordo com Marti (2004), as crianças de 6 a 10 anos vão, ao longo da escolaridade, tendo maior capacidade de aprender conteúdos mais complexos, de planejar e raciocinar de forma mais lógica, possuem uma atenção mais seletiva, memória mais estratégica, orientam-se melhor espacialmente, organizam melhor os conhecimentos, são mais autônomas, e sua capacidade de processamento da informação é ampliada quando comparada com a primeira infância. Em outras palavras, há um grande salto de desenvolvimento, não apenas físico, mas também cognitivo.

Todas essas mudanças interferem ou influenciam a relação da criança com as outras pessoas, com elas mesmas e com o ambiente em que vivem. Nesse momento da escolaridade, ampliam-se o acesso aos saberes científicos e a aprendizagem deles, o desenvolvimento de novas habilidades e os conhecimentos sobre o mundo.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2018, p. 57).

Durante o período de estágio, pôde-se observar e diferenciar os aspectos cognitivos, comportamentais e físicos das crianças que estão nos Anos Iniciais em comparação das crianças na Educação Infantil. A observação, a vivência prática com essas crianças e o conhecimento teórico possibilitaram que se respondesse, em alguma medida, a um dos

questionamentos iniciais da estagiária. Muitas características apontadas nos textos foram percebidas durante o período de estágio: as crianças eram mais comunicativas, tinham um controle maior sobre o próprio corpo em relação a crianças mais novas, conheciam mais as regras e normas do ambiente escolar, assumiam responsabilidades, demonstravam ter mais empatia, distanciando-se de uma postura egocêntrica, eram capazes de construir relações sociais mais sólidas de amizade com os colegas, apresentavam percepções mais realistas sobre o mundo, demonstravam ser mais independentes.

Durante as observações em sala, foram relatadas algumas práticas consideradas positivas pela estagiária. Entre elas, estava a rotina da professora regente em escrever, em um quadro específico, a lista das atividades que seriam realizadas. Isso possibilitou às crianças melhor organização e certa tranquilidade ao saber o que seria proposto naquele dia de aula. Outro fato que mereceu atenção foi que, na rotina da escola, havia, uma vez por semana, um momento de parada para a leitura em todas as salas, em que as crianças dedicavam 15 minutos para lerem livros de sua escolha. Elas pareciam gostar desse momento, pois respeitavam-no em silêncio e aparentavam satisfação em escolher um livro para leitura. No entanto, para a estagiária, essa prática, apesar de interessante, poderia ser enriquecida com um momento de oralidade, no qual as crianças poderiam falar sobre o que leram.

No período em que a criança está nos Anos Iniciais, ampliam-se as oportunidades para o “desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação” (BRASIL, 2018, p. 56). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a oralidade é um eixo importante na formação da criança e deve ser estimulado das mais variadas formas para o aprofundamento do uso da linguagem oral. Entre os inúmeros caminhos de promoção e de incentivo da oralidade, estão a contação de história, a oralização de textos e as rodas de conversa.

Além desse momento de leitura, havia, em cada sala de aula, uma caixa de livros, permanente, da qual elas podiam pegar os livros e fazer leituras ao término das atividades. Além disso, a escola também proporcionava um dia de hora do conto. Todos esses momentos de contato com as histórias são espaços que se abrem para o imaginário infantil.

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — co-move-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece [...] (GIRARDELLO, 2011, p. 81).

Outro fato que mereceu a atenção da estagiária foi o momento do intervalo, que era enriquecido com possibilidades do brincar. As crianças de salas diferentes interagem nas brincadeiras de cama elástica, jogar bola, correr, bola queimada, entre outras. Em um determinado dia, a estagiária propôs uma brincadeira nova denominada “Pique Bandeira”. As regras foram explicadas e as crianças direcionadas para a quadra. Apesar de elas terem se divertido bastante, alguns ficaram sem comer o lanche devido à ansiedade e à animação para jogar. Tal fato levou a estagiária à reflexão e ao diálogo com Freire (1996, p.39), que ressalta: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que

se pode melhorar a próxima prática”. Diante do ocorrido, ponderou-se sobre a importância de estabelecer combinados com as crianças, ainda na sala de aula, dar o devido tempo para que pudessem comer antes de jogar e esperar que todos terminassem seu lanche antes iniciar o jogo.

A brincadeira e o jogo também foram vivenciados em alguns momentos em sala de aula com o objetivo de aprofundar ou de revisar conteúdos de matemática. Um exemplo foi a vivência com o jogo de Pega Varetas. As regras do jogo foram explicadas, fez-se uma tabela na lousa ilustrando a pontuação de cada vareta, pedaços de papel forma distribuído e pediu-se que fizessem uma tabela igual à da professora. Os alunos dividiram-se em duplas para jogar e anotaram os resultados na tabela, para depois calcular os pontos. De acordo com Miguel (2005, p. 3), “a Matemática se consolida como componente da cultura geral do cidadão que pode ser observada na linguagem corrente, na imprensa, nas leis, na propaganda, nos jogos, nas brincadeiras e em muitas outras situações do cotidiano”.

Observar essas situações de jogos e brincadeiras, os conflitos que se desencadeiam e a relação que se estabelece com o outro, levou a estagiária a pensar sobre a seguinte afirmação:

[...] a construção da inteligência se dá a partir da interação com o meio. O mesmo vale para a moralidade. A construção dos valores, o desenvolvimento moral, se dá a partir da interação da criança com pessoas e situações. Não existe moral sem o outro. A moral, necessariamente, envolve o outro, porque se refere a regras, a normas, como as pessoas devem agir perante o outro. A construção dos valores se dá a partir das experiências com o outro (VINHA, 1999, p. 18).

Envolver as crianças em jogos e brincadeiras possibilita o contato delas com regras e normas de uma forma mais leve e divertida, de modo que precisam refletir em seus atos, seguir os combinados, lidar de forma justa e respeitosa com os demais participantes da brincadeira e, muitas vezes, é necessário trabalhar com as emoções ao se depararem com situações de frustração nos casos em que não se ganha o jogo. Além disso, os jogos e as brincadeiras também podem ser bons aliados para aprender ou revisar conteúdo das mais variadas áreas do conhecimento.

Em relação ao conteúdo do componente curricular matemática, a resolução de problemas concretos também fez parte da rotina observada. As crianças tiveram por objetivo fazer a doação de massinha de modelar para outras crianças matriculadas em outra instituição. Para isso, foi preciso aprender a receita, colocá-la em prática e depois levantar hipóteses sobre quanta massinha teria que ser feita para que cada criança pudesse recebê-la. A partir das contas que fizeram, chegaram à conclusão de que cada criança da instituição receberia a doação de 50g de massinha, 25g de cada cor. Então, os alunos se reuniram em grupos para fazer bolinhas com as massinhas e pesá-las na balança. Esse momento foi muito prazeroso. A estagiária pôde interagir bastante com as crianças e ir guiando-as durante o processo. Elas ficaram empolgadas com a doação de algo que elas mesmas fizeram e quiseram ser participativas em todas as etapas. Além disso, a proposta ajudou a dar sentido ao conteúdo de matemática, pois todas as contas feitas estavam atreladas a uma situação concreta.

Imagem 1 - Pesando as massinhas.



Fonte: De autoria própria (2022)

As crianças copiaram, em uma folha de papel, a receita da massinha para levarem para casa e estavam muito animadas. Esse momento da cópia da receita exercitou a escrita, em que parte dos alunos apresentava dificuldade devido à pandemia, mas foi feita de forma menos automática, mais leve e contextualizada, já que foram elas que desejaram copiar para levar para casa. Enquanto copiavam a receita, a professora colocou um cartaz na lousa e pediu que os alunos fossem, um por vez, ajudar a escrever uma palavra. Assim, todos ajudariam a escrever a receita da massinha no cartaz para que a professora pudesse expor em evento escolar.

Outra vivência que provocou um interesse maior por parte da estagiária foi o uso do material denominado Escala *Cuisenaire*. No dia da aula, a professora regente organizou os grupos, distribuiu o material e deixou um tempo para que eles fizessem uma exploração livre. De forma espontânea, as crianças foram colocando o material em uma escala crescente e estabelecendo relação entre as pecinhas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 267), “No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática.” Foi muito interessante perceber a reação natural das crianças em relação ao material. Depois que elas já tinham explorado o material por um tempo, a professora comparou a Escala *Cuisenaire* com o Material Dourado e, assim, foi fazendo questionamentos de modo que as crianças tinham que entender o valor de cada peça. Por exemplo, quantos quadradinhos brancos são necessários para formar uma barrinha laranja.

Imagem 2 - Escala Cuisenaire e Material Dourado.



Fonte: De autoria própria (2022)

É imprescindível que o professor disponibilize materiais diversificados a serem explorados e que possibilite momentos para que as crianças façam suas próprias observações e construções a partir do que já conhecem.

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios a sua cultura (D' AMBRÓSIO, 2001, p.22).

Foram observadas várias aulas de diferentes conteúdos, nem todas relatadas aqui. Houve um determinado aspecto que permeou todo esse processo e que chamou a atenção da estagiária, sendo objeto de sua reflexão, que foi a relação da professora com as crianças. Percebeu-se um relacionamento mais impessoal por parte da professora, com respostas um pouco “secas” e que, de certa forma, acabavam por diminuir o envolvimento e a empolgação das crianças com as atividades ou com os assuntos abordados, um ambiente pouco afetivo. A valorização da afetividade no processo de ensino e aprendizagem não é algo novo. Henri Wallon, no início do século XX, já tratava da importância da afetividade. Mahoney *et al.* (2000), ao dialogar com a perspectiva de Wallon, afirma:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY *et al.*, 2000, p. 15).

Essas foram algumas das vivências destacadas pela estagiária no período de observação e participação que provocaram reflexões e associações com os conhecimentos aprendidos durante o curso de Pedagogia. Além disso, durante esses dias, ela acompanhou estudantes com dificuldades, corrigiu tarefas, orientou as crianças que estavam com dúvidas, entre outras atividades do cotidiano escolar. Todos esses momentos, de reflexão

e de ação em sala de aula, foram problematizados e entrelaçados com os conhecimentos aprendidos nas mais diferentes disciplinas do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é um componente curricular importantíssimo na formação inicial docente, dependendo da forma como é conduzido, pode se constituir como um espaço de pesquisa, de reflexão e de entrelaçamento, indissociável, da teoria e da prática. Torna-se um movimento no qual as mais variadas áreas do conhecimento contribuem de forma articulada tanto para a reflexão quanto para a ação daquele que está aprendendo a profissão.

O processo de ensino e de aprendizagem é algo complexo, a função das teorias é dar subsídios para que o docente possa refletir criticamente, realizar escolhas mais conscientes e assertivas. É, na prática educativa, que o ensinar e o aprender se materializa e, por esse motivo, o docente não pode se abster do conhecimento científico, da reflexão tanto do contexto quanto da própria prática. É na ação consciente que se tem grandes possibilidades de mudanças.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Érika Bicalho de; LUDKE, Menga. O estágio como espaço de reflexão entre a teoria e a prática. *Revista Intersaberes*, v. 7, n. 14, p. 429 – 433, ago/dez, 2012.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2020.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação na formação de professores. *Formação Docente*, v. 01, n.01, p. 95 – 108, ago/dez, 2009.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. de, BASTOS A. B. V I. [et al.]. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MARTI, Eduardo. Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre seis anos e a adolescência. In: COLL, César *et al* (Orgs). *Desenvolvimento Psicológico e educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 233 – 251,

MIGUEL, José Carlos. O ensino de matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (org.). Núcleos de Ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP Publicações, 2005. p. 375-394.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Educar em Revista, n. 46, p. 209 – 227, out/dez, 2012.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Revista Práxis Educacional, Dossiê Temático, v. 17, n. 48, p. 60-77, out/dez, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, N. 14, p. 15-38, jul., 1999.

# A importância de ler e escrever nos anos iniciais

## *The importance of reading and writing in the early years*

Karollina de Melo Prudente

*Graduação em Pedagogia (2015). Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal/SP- Brasil.*

### RESUMO

O objetivo desse estudo é proporcionar aos leitores uma importante reflexão sobre as práticas de alfabetização decorrentes da cultura histórica-social, enfocando o processo de alfabetização e letramento permeado pelo contexto contemporâneo, o qual exige uma prática pedagógica voltada à realidade social, formando competências exigidas em uma sociedade letrada e atrelada à tecnologia.

**Palavras-chave:** alfabetização. práticas. letramento.

### ABSTRACT

The aim of this study is to provide readers with a significant reflection on literacy practices stemming from the historical-social culture, focusing on the process of literacy and literacy in the contemporary context, which demands pedagogical practices aligned with social reality, fostering competencies required in a literate society intertwined with technology.

**Keywords:** literacy. practices. literacy.

### INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é complexo e contínuo, sendo estudado ao longo da história numa perspectiva social e cultural. Tem-se buscado diversos conceitos e metodologias sobre a alfabetização no Brasil, no sentido de adaptá-las às mudanças sociais. Esse olhar histórico sobre a alfabetização é de suma importância para a compreensão de como os métodos sofreram alterações no decorrer dos tempos e quais foram as consequências dessas alterações para a atual realidade. Na sociedade contemporânea, tem-se discutido sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, no sentido de vincular essa nova prática às mudanças sociais. O letramento tem como base alfabetizar



o indivíduo, voltando sua competência leitora e escritora às práticas sociais. Nesse sentido, a alfabetização não se limita apenas à codificação e decodificação de símbolos, mas à formação de leitores que saibam interpretar, criticar e formar opiniões, atuando nas práticas sociais.

Pensando assim, percebe-se que o processo de alfabetização é subsidiado pelas características culturais, econômicas e tecnológicas e que seu maior objetivo é promover a aquisição da linguagem de maneira significativa para que o indivíduo seja inserido em seu contexto sociocultural. O artigo científico foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e os dados coletados foram utilizados exclusivamente com finalidade científica.

## Referencial teórico sobre a alfabetização

Serão abordadas diversas citações permeadas por teorias que buscam definir o objetivo da alfabetização, no sentido de compreendê-la como um processo complexo e engajado ao sistema social e político.

Para tanto, a alfabetização tem a seguinte concepção:

Conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1999, p. 23).

Fica evidente mediante a citação acima, a importância da alfabetização como habilidade capaz de inserir o indivíduo nas práticas sociais. Outra definição considerável:

[...]pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Em outras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-las, a pauta, na escrita. (MARTINS; SPECHELA, 2012, p.4).

Emília Ferreiro (2001, p. 63) considera a alfabetização como, “uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sob controle”. Ferreiro (2001, p.16) ainda ressalta que:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Alfabetizar refere-se a uma habilidade a qual é adquirida há muito tempo, por meio de diversos métodos. Portanto, as utilizações dessas variadas metodologias voltadas ao alfabetizar são relevantes, pois não há uma receita programada que obtenha êxito igualmente a todos. (OLIVEIRA, 2003).

A alfabetização é, portanto, sem dúvida, o momento mais importante na formação escolar. Faz-se necessário que o docente utilize sua percepção adequadamente, fazendo uso de uma metodologia condizente com a obtenção de resultados positivos, pois a alfabetização é o alicerce de todo o aprendizado escolar, o qual permite que o educando tenha futuramente êxito em sua vida acadêmica. (CAGLIARI, 1993).

Segundo Soares, alfabetizar é ensinar o alfabeto, ou seja, o código da língua escrita, em consonância com as habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem. (SOARES, 2014)

Habilidades motoras refere-se a aquisição de modos de escrever – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes representações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, de caderno, cartaz, tela de computador...).

Em síntese, a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte da ciência da escrita. (SOARES, 2003, p.91). A autora Moll (2009, p.179) afirma que:

A Alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, como tal, é desencadeada pela “interação” entre o educando e objeto de conhecimento [...] transcende a escolha e à execução de um método de ensino; é um processo multifacetado no qual se confrontam a língua escrita, o educando e a intervenção didática do espaço escolar.

Vale ressaltar que, “a alfabetização é um processo interno, que acontece de formas diferentes em cada indivíduo dependendo da forma com que é estimulado por seu meio ambiente”. (PEREIRA *et al.*, 2013, p.5).

Mediante ao rol de considerações sobre o processo de alfabetização, percebe-se a sua complexidade nas práticas educativas, sendo constantemente estudada e discutida diante do seu contexto histórico-social, o qual será discutido a seguir.

## O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DA ALFABETIZAÇÃO

Sabe-se que a educação é fruto das questões sociais, uma vez que sofre suas influências. Qualquer modificação social acarreta também modificações nas concepções educacionais. Assim, as metodologias de ensino estão em constante reestruturação por

conta das modificações ocorridas na sociedade ao longo do tempo.

A partir de agora, será apresentado o contexto histórico-cultural da alfabetização para evidenciar tais influências sociais no processo educativo.

O processo de alfabetização por meio do uso de cartilhas percorreu um longo período no Brasil, e esse método era tido como de suma importância aos objetivos propostos pela alfabetização naquela época. Segundo Mortatti (2006), a instituição de ensino fortaleceu-se como um ambiente cujo objetivo era o preparo das gerações futuras, visando atender especialmente os interesses do estado republicano, que exigia a modernização e progresso do país por meio do avanço da educação. Dessa forma, saber ler e escrever tornou-se instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social.

A leitura e a escrita – Que até então eram práticas culturais, cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (aulas régias) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2006).

Para um melhor entendimento de como se desenvolveram os processos de alfabetização, desde as décadas finais do século XIX até os dias atuais, Mortatti (2006) divide esse período em “quatro momentos cruciais”, que marcaram as disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização, a partir da proclamação de República. “O primeiro momento, caracterizado como ‘A metodização do ensino da leitura’, entre 1876-1890, corresponde ao final do período imperial.” (FRANCO; RAIZER, 2012, p.783).

Segundo a autora Mortatti (2006, p.5):

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

No período entre os anos de 1890 e 1910, foi instituído o método analítico, estabelecendo o segundo momento da história da alfabetização. Segundo esse método, O ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, os modos de processuação do método foram se tornando diferentes, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento “Instruções Práticas para o Ensino da Leitura

pelo *Methodo Analítico*” – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a “*historieta*” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura. (MORTATTI, 2006, p.7).

Teve início nessa fase uma árdua disputa entre os defensores do método sintético e analítico. “É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p.8).

Já no terceiro momento tem início a utilização da “Alfabetização sob medida”, onde começaram a serem considerados métodos mistos (analítico-sintético ou vice-versa), os quais na época eram tidos como mais eficazes.

Por fim, o quarto momento denominado período da desmetodização do ensino, o qual segundo Mortatti (2006, p.10):

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Conforme o estudo dos quatro momentos sobre a repercussão da alfabetização no sistema de ensino no Brasil, várias discussões foram subsidiadas pela eficiência dos métodos de alfabetização, os quais em cada momento tiveram sua específica relevância.

## A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A sociedade contemporânea é permeada por muitas modificações resultantes da evolução da tecnologia, a qual permite que tanto comunicação quanto informação favoreçam a formação de uma sociedade globalizada e com significativas mudanças culturais. Segundo Winner (1987, p.25):

Os hábitos, as próprias percepções, os conceitos, as ideias de espaço e tempo, as relações sociais e os limites morais e políticos, individuais, foram poderosamente reestruturados no decorrer do desenvolvimento tecnológico moderno. Se produziram grandes transformações na estrutura de nosso mundo comum sem levar em conta o que implicavam estas alterações.

Perante as considerações desse autor, a sociedade contemporânea é fruto das inúmeras transformações ocorridas no sistema social, sendo essas resultantes do grande desenvolvimento tecnológico, que reestruturou a maneira de viver dos indivíduos, formando por consequência, um novo sistema social.

Devido ao fato de a sociedade contemporânea ser marcada pelo grande avanço tecnológico e consequente mente pela amplitude do uso da escrita, a qual exige uma educação voltada para uma competência leitora e escritora, torna-se necessário que as práticas de alfabetização sejam repensadas.

Atualmente, não basta que o educador ensine a decodificação das letras, mas é necessário, “levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES 2001, p. 58).

Assim, percebe-se que não basta saber codificar e decodificar a língua escrita, mas saber praticá-la no contexto da sociedade atual, isto é, no âmbito social, cultural, político e econômico que o indivíduo faz parte.

Portanto, o objetivo da educação contemporânea é proporcionar aos alunos situações de aprendizado para que eles desenvolvam as suas competências linguísticas exigidas nesse novo contexto, o qual é permeado por propagandas, anúncios, ou seja, diferentes gêneros textuais com sua função social, que exigem compreensão por parte do sujeito leitor. Segundo Franco e Raizer (2012, p.787) “ao apropriar-se do uso da escrita, esta apropriação por parte do sujeito traz consequências no âmbito social, cultura, político, econômico e cognitivo, tanto para o indivíduo quanto para a comunidade na qual está inserido”.

## PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

As práticas de alfabetização sofreram inúmeras alterações mediante o contexto histórico-social; portanto, vários métodos de alfabetizar repercutiram no processo de ensino e aprendizagem. A partir de agora, serão mencionadas várias práticas de alfabetização de extrema relevância aos trabalhos dos profissionais que atuam no processo de aquisição da linguagem.

### Método tradicional

O método tradicional é centrado no educador, o qual transmite o conteúdo formalizado e mecanizado. O educando é apenas o receptor, o qual deve assimilar esse conteúdo por meio da prática de exercícios repetitivos e de memorização, apresentando comportamento passivo.

A prática de alfabetização por meio do método tradicional é dividida por partes, na qual aprende-se primeiramente as vogais, em seguida as sílabas e por último as palavras e frases, dando o suporte necessário para que os educandos possam construir seus textos. A ênfase nesse método é a construção adequada de sílabas nas frases, desmerecendo o conteúdo das mesmas, ocasionando frases empobrecidas com relação ao seu significado.

“Neste método a cartilha muitas vezes é o único material de trabalho, os textos de leitura são curtos com frases simples desvinculadas da linguagem oral, e buscam o uso das sílabas já estudadas.” (PEREIRA *et al.*, 2013, p.5).

A cartilha é o único material de apoio, não sendo oferecido aos educandos outros tipos de materiais voltados à alfabetização, pois acredita-se que os conteúdos das cartilhas suprem todas as necessidades do processo de alfabetizar, não necessitando diversificar os materiais de alfabetização.

## Método sintético

É o método considerado um dos mais rápidos, simples e antigo de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer criança. O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e a escrita, através do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra.

Baseando no ponto de vista mental, o indivíduo é capaz de perceber os símbolos gráficos de uma forma geral, como um todo, dando-lhes significados, para posteriormente ser capaz de analisar suas partes. Esse método leva o aluno a perceber partes isoladas, sem significação, impedindo sua compreensão e percepção da leitura. Com isso, o aluno tem dificuldades de compreender e criar textos, o prazer pela leitura dura pouco, porque logo o aluno consegue dominar a leitura e escrita deixando de ser algo novo em sua vida, oferece um vocabulário pobre e restrito. (PEREIRA *et al.*, 2013, p. 5). Esse método é dividido em:

a) Alfabético ou Soletrativo: Deu origem ao termo alfabetizar, um dos mais antigos sistemas de alfabetização, o método alfabético conhecido como soletração, tem como princípio que a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto, depois, todas as suas combinações silábicas e em seguida as palavras. A partir daí a criança começa a ler sentenças curtas e vai evoluindo até conhecer histórias. Por este processo, a criança vai soletrando as sílabas até decodificar a palavra. Por exemplo, a palavra casa soletra-se assim: c + a = ca > s + a = sa {casa}. (PEREIRA, 2013)

O referido método sofreu algumas críticas referentes à contínua repetição dos exercícios propostos, o que acarretou em uma maneira tediosa de as crianças aprenderem, além de que não há a valorização do conhecimento prévio trazido pelos educandos ao ingressarem nas instituições de ensino.

b) Método Fônico: O método fônico consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua, através de textos produzidos especificamente para este fim. (PEREIRA, 2013).

O método fônico fundamenta-se no ensino do código alfabético por meio das relações entre grafema e fonema, permeados por atividades lúdicas que garantam que a criança estabeleça essa importante relação. Esse método originou-se devido ao fato de o método da soletração ou alfabético ser criticado, pois não considera a questão fonética da grafia.

No método fônico, o educando primeiramente tem contato com as formas e os sons das vogais e sucessivamente, com os sons e fonemas das consoantes. As letras são aprendidas sempre em consonância com o seu respectivo fonema que, juntamente com outro, há a formação de sílabas e palavras. Com relação ao aprendizado das sílabas, inicialmente, o educando aprende as sílabas simples e posteriormente, as mais complexas.

## Método Silábico

A sílaba é a unidade fonética para o ponto de partida do ensino da leitura, o aluno aprende inicialmente as sílabas, a combinação entre elas e chega à palavra. Por este método, a aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica do texto, com a decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão. Neste método, as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e são usados fonemas e seus grafemas correspondentes, evitando confusões auditivas e visuais. (PEREIRA *et al.*, 2013,p.8).

No método silábico, ainda a base para a alfabetização é o aprendizado inicial das sílabas e posteriormente, das palavras. A preocupação que o aluno compreenda que as combinações entre as sílabas originam diversas palavras, é de extrema relevância nessa metodologia de ensino.

## Método Analítico

O segundo grupo de métodos, os analíticos, partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que se baseando no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (FRADE, 2007, p.26).

No método analítico, o educando deve compreender primeiramente o todo, no caso, a palavra, e em seguida, compreender as partes que as formam. O objetivo desse método é fazer com que os alunos tenham compreensão do sentido das palavras no texto e do texto em si, estimulando-os a lerem e produzirem textos significativos e estruturados e auxiliando-os no desenvolvimento e organização da sua forma de pensar.

## Método Construtivista

Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem a linha construtivista como método de alfabetização. Surgida na década de 80, a partir de estudiosas da área como Ana Teberosky e Emília Ferreiro, esta linha defende que a escola deve valorizar o conhecimento que a criança tem antes de ingressar no estabelecimento. A sua ênfase é na leitura e na língua escrita. (Visvanathan, s/d, p.1).

Para o método construtivista, o educando aprende a ler e escrever por meio de práticas de leitura e escrita, as quais caminham em consonância, dependendo uma da outra para terem significância. Esse método defende a ideia de que o aluno necessita ter contato com diferentes materiais voltados ao processo de aquisição da língua para dominar a ortografia, enriquecer o seu vocabulário e expressar-se corretamente, solidificando o conhecimento adquirido.

## O Letramento

Como mencionado anteriormente, o contexto contemporâneo requer uma prática de alfabetização atrelada às práticas sociais, no qual o letramento desponta para inovar o âmbito da alfabetização, expandido seus objetivos como suas necessidades. Mas para compreender melhor sobre o termo letramento, será mencionado sobre o seu contexto histórico e social.

O termo letramento surgiu no mundo moderno complementando o conceito de alfabetização, uma vez que este se tornou insatisfatório. Isto porque nossa sociedade é centrada no uso da escrita e exige de seus indivíduos diversas formas de exercer as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a noção de letramento foi sendo incorporada como uma forma de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e do mundo. (MELO, 2012, p.23).

Mediante o exposto, o letramento surgiu para expandir a função do processo de alfabetização, não limitando a sua função social. Segundo Ferreira (1991), a alfabetização é algo que supera decifrar códigos, pois envolve a interpretação de mensagens e um conhecimento afundo da língua escrita, a qual apresenta-se sob uma multiplicidade de usos sociais.

Com relação à fundamentação teórica sobre o letramento, Soares (2003, p.92) destaca que:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (...)

Para uma melhor compreensão sobre a prática do letramento, faz-se necessário primeiramente diferenciá-lo da alfabetização. Assim, é importante perceber que a alfabetização e letramento apesar de serem fenômenos diferentes, estão atrelados no processo de formação linguística dos alunos. Assim:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2001, p.36).

Ainda sobre a diferença entre alfabetização e letramento, a autora afirma que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2001, p 39).

Para Soares (2003), com relação ao fato de uma pessoa ser alfabetizada e não letrada ou o inverso, uma pessoa letrada, mas não alfabetizada, há a seguinte explicação:

(...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita carta para que um alfabetizado escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto, é de certa forma letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe o uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES,2003, p. 93).

Tfouni diz que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-histórico da aquisição de uma sociedade.” (1995, p. 20).

Assim, o alfabetizar voltado ao letramento amplia os objetivos do processo de alfabetização, pois deixa de se preocupar apenas com a leitura propriamente dita e avança para o uso dessa escrita formalizada nas práticas sociais, contribuindo para a formação de um sujeito crítico e integrado em seu meio social.

Para complementar essa ideia, Lerner (2002, p.18) esclarece que “o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os seus alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita”.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA DO LETRAMENTO

O processo de alfabetização e letramento repercute de maneira peculiar para cada aluno, pois cada qual tem sua maneira de desenvolver o processo de escrita e leitura, partindo da interpretação de sua realidade. Não há como generalizar a ação do processo de alfabetização, considerando que cada aluno tem suas aptidões como também dificuldades.

A seguir, Emília Ferreiro faz um comentário sobre o papel do educador, no sentido de ele considerar as habilidades individuais do aluno por meio da leitura e da escrita conduzida com naturalidade. Segundo a autora, o educador tem a oportunidade de utilizar-se de meios comuns e simples a fim de alfabetizar como por exemplo: explorar a leitura e a escrita naturalmente deixando o discente expressar o que conhece a respeito desse sistema gráfico. O docente, por sua vez, deve entender que o aluno aprende mesmo sem receber orientações da escola e que essa habilidade precisa ser interpretada corretamente por quem faz a educação. Enxergar as possibilidades e alternativas de aprendizagem pode ser a melhor forma de iniciarmos o extenso processo de alfabetização. (MELO *et al.* s/d, p.4).

É importante ressaltar que a tarefa do professor alfabetizador é estar vinculado às práticas de alfabetização, no sentido de experimentá-las, mas acima de tudo, estudá-las para obter embasamento teórico que o auxilie a empregá-las da melhor forma possível.

A sua formação continuada é de suma importância ao seu trabalho, pois ao aprimorar seus conhecimentos, ele expande sua criticidade com relação aos métodos de alfabetizar, trilhando com mais eficácia em suas práticas pedagógicas.

Para fomentar as ideias sobre o papel do professor alfabetizador, Silva (1991, p.74) considera que:

O trabalho do professor se realiza na prática e não na pesquisa; portanto, ele deve observar e atender a evolução da criança, e não detectar através de “testes”, qual o nível de conceitualização em que ela se encontra. É possível fazer isso naturalmente através das propostas de classe. Entretanto, é fundamental que ele saiba quais os objetivos que norteiam a elaboração das atividades propostas aos alunos.

Mediante ao exposto, cabe ao educador avaliar e considerar o educando em cada fase de seu desenvolvimento, relacionando suas experiências, seus conhecimentos prévios com o conteúdo formalizado. Não basta que o educador considere o sistema de alfabetização e letramento voltado apenas à aquisição de símbolos gráficos, mas que estabeleça essa aquisição linguística com as práticas sociais. Conforme Morais (2012, p.53):

Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios [...]

Mediante a consideração de Morais, é notório que o educando ao adquirir conteúdos formais, irá interpretá-los e reproduzi-los com base em suas experiências pessoais, ou seja, em sua realidade social. Observa-se a importância de o educador adaptar-se à essa realidade, pois todo o processo de aquisição da linguagem não é visto de forma isolada, mas atrelado à realidade social e construído mutuamente entre docente e aluno.

Com relação aos diversos desafios decorrentes da complexa tarefa de alfabetizar, é necessário que o educador compreenda também que a função social da instituição de ensino é trabalhar o conhecimento que foi historicamente construído e ter em mente que para aprender a ler e a escrever, o educando precisa ter conhecimento acerca do funcionamento do sistema de escrita e de leitura, mas também pensar e refletir sobre esse sistema, visando que ele seja construído de maneira significativa e não apenas memorizada. (PAIM, 2014).

Para isso, Vygotsky ressalta que a organização do ensino da leitura e da escrita deve ser significativo aos educandos e ainda, afirma que:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras. (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

Para elucidar o assunto, Oliveira (1998, p.70) retrata que:

É de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido.

Portanto, cabe ao professor alfabetizador considerar as peculiaridades de aprendizado de cada educando, conhecer também a sua realidade, objetivando fornecer-lhe metodologias eficazes que conduzam a uma alfabetização significativa e condizente com a realidade que o cerca.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa possibilitou uma reflexão sobre o processo de alfabetização, no intuito de conhecer vários métodos atrelados ao contexto histórico-social, mas não no sentido de apontar qual é o método mais viável, mas de levar o leitor a perceber que as variações dos métodos de alfabetização têm extrema ligação com as necessidades da sua respectiva realidade social, sofrendo as alterações cabíveis decorrentes desta mesma realidade.

Ficou evidente que mediante ao atual contexto social, a exigência é de um indivíduo letrado, ou seja, aquele que sabe fazer uso da linguagem para atuar em suas práticas sociais, sendo incluído socialmente como um sujeito que interpreta, questiona e critica. Para a conquista de tal comportamento social, exige-se que alfabetização esteja atrelada ao letramento para direcionar a aquisição da linguagem condizente com tais propósitos da sociedade contemporânea.

A discussão sobre os métodos de alfabetização permitem que os profissionais que atuam na educação, em especial à alfabetização, conheçam tais metodologias a fim de desempenharem a sua função com responsabilidade e embasamento teórico, tendo um alicerce formado sobre a complexidade do ato de alfabetizar, que exige um profissional que saiba refletir sobre as diferentes metodologias de ensino, respeitar as individualidades dos alunos, aceitar a multiplicidade de saberes ainda, ter consciência que a aquisição da linguagem deve ser uma ação atrelada à realidade, no sentido de formar cidadãos críticos, capazes de lutar e modificar a sua sociedade.

## REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. 6. ed. Scipione, São Paulo: SP. 1993.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em Processo: Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24. Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.

Frade, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 educação. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/658/469>. Acesso em 9 de julho de 2016.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhaes. Alfabetização e Letramento: novas práticas pedagógicas. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento.pdf>>. Acesso em 9 de julho de 2016.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: O Real, o Possível e o Necessário. Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. A importância do letramento na alfabetização. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET – ISSN 2175-1773 Julho de 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2016.

MELO, Terezinha Toledo Melquiades de. A alfabetização na perspectiva do letramento: A experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do Ensino Fundamental. 2012. 108. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Terezinha-Toledo-Melquiades-de-Melo.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2016.

Melo, Wyarya de Sousa; Conceição, Rita de Cássia da; Filho, José Maria dos Santos Araújo; PEREIRA, Maria Noélia da Silva; Cavalcante, Luciana Matias. Práticas Pedagógicas e o processo de alfabetização e letramento na escola pública. Grupo de trabalho (01) – Alfabetização e Letramento escolar. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_897\\_65f1c6934a8ad0f30dde722fbac568fd.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_897_65f1c6934a8ad0f30dde722fbac568fd.pdf)>. Acesso em 9 de julho de 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em 9 de julho de 2016.

OLIVEIRA, Anne Marie M: A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, Regina L.: Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez. 1998.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. ABC do Alfabetizador. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

PAIM, Marilane Maria WOLFF. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. X ANPED SUL, outubro de 2014, Florianópolis. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1755-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1755-0.pdf)>. Acesso em 10 de julho de 2016.

PEREIRA, Cleuzira Custoria; VITÓRIA, Leandra Santos Da ;SANTOS, Neice Ferreira Dos; MACHADO, Silvana C. Da. Silva. Alfabetização: Métodos e algumas

Reflexões. 2013. (Artigo Científico do curso de Pedagogia)-Faculdade de Caldas Novas – UNICALDAS. Caldas Novas, 2013. Disponível em: [http://www.unicaldas.edu.br/uploads/files/METODO\\_ALFABETIZACAO.pdf](http://www.unicaldas.edu.br/uploads/files/METODO_ALFABETIZACAO.pdf). >. Acesso em 9 de julho de 2016.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, era Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003. Pt. 2 p.89-115.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. 2. ed., p. 13-60.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. 3º ed. São Paulo. Ática, 1991.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.

UNESCO. Conferência Internacional de EJA. Alemanha, Hamburgo, 1999.

Visvanathan, Christianne. Os parâmetros curriculares e o método construtivista. Disponível em: <http://pessoas.hsw.uol.com.br/metodo-de-alfabetizacao5.htm>>. Acesso em 9 de julho de 2016.

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

WINNER, L. La ballena y el reactor. Barcelona: Gedisa, 1987.

# Dificuldade na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental

## Challenges in early elementary literacy education

### Jovangela Martins de Araújo

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva Faculdade de Educacional da Lapa (FAEL). Coordenadora Pedagógica (Anos Iniciais) Município: Ceará Mirim RN.

### Vanice Miguel da Silva Vieira

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional. Especialista em Educação Infantil. Especialista em Alfabetização e Neurociência. Educadora infantil da rede municipal de Natal.

### Maria das Neves Alves Galvão

Graduada em Letras e Língua Portuguesa Universidade Potiguar (UNP). Especialista em Leitura e Literatura – IFRN. Professora de Língua Portuguesa na rede Estadual do RN.

### Jassy Mickelly de Melo Passos de Jesus Silva

Graduada em direito e Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Rede Municipal de Natal/RN.

### Maria de Lourdes da Trindade Duarte Souza

Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica (UVA) e em EJA (IFRN). Professora da rede municipal de Natal e de São Gonçalo do Amarante.

### Iolanda Gomes Mafra

Graduada em Pedagogia- Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Estácio de Sá), Literatura e Ensino (IFRN). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo do Amarante/ RN.

### Mécia Maria Ferreira da Silva

Graduação: Pedagogia. Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialização: Psicopedagogia institucional e Clínica- UNIFACEX. Pedagoga - F1/ anos iniciais na rede municipal de São Gonçalo do Amarante e Ielmo Marinho-RN.

### Flaizy Jussara Santos de Araújo

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Mestranda em ciências da Educação, Professora de Educação Especial da Rede Estadual do RN. 1ºdirec / Natal-RN

### Maria de Fátima Santos de Araújo

Graduada em Pedagogia (Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy). Especialização em Educação Infantil (Faculdade Integradas de Patos-PB). Mestranda em Ciências da Educação. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Natal-RN

### Sandra Cristina de Melo

Graduada em Licenciatura plena nos anos iniciais. Especialista em Gestão e coordenação pedagógica Professora do Ensino fundamental II/Município de São Miguel do gostoso e Coordenadora Pedagógica.



## RESUMO

O presente estudo foi escrito a partir de uma pesquisa bibliográfica que culminou com o projeto sobre as dificuldades na alfabetização, em fase de implementação na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna no Município de Ceará Mirim - RN que visa gerar conhecimentos e discussões em torno da alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a alfabetização como base para o processo educativo, e elucidando a discussão sobre a problemática de como a criança se alfabetiza nos primeiros anos de alfabetização. Busca também perceber quais são as dificuldades encontradas. A alfabetização atualmente tem sido uma das principais metas da educação brasileira, na qual tem se investido para que as escolas consigam que os seus alunos estejam alfabetizados nos primeiros anos do ensino fundamental. Intensifica-se, pois, que a alfabetização tem fundamental importância para a formação do aluno, pois a alfabetização nos anos iniciais contribui para os futuros conhecimentos que o aluno irá adquirir no decorrer da sua vida escolar, é um processo fundamental para o desenvolvimento educacional das crianças. Durante essa fase, as crianças aprendem a decodificar e compreender os símbolos da escrita, adquirindo habilidades básicas de leitura e escrita. A alfabetização é essencial para capacitarmos as crianças a enfrentarem os desafios da vida e a se tornarem cidadãos ativos e engajados. É fundamental que os projetos de alfabetização sejam embasados em fontes confiáveis e atualizadas, a fim de garantir a efetividade do ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** dificuldades. alfabetização. anos iniciais. ensino fundamental.

## ABSTRACT

The present study was written from a bibliographical research that culminated with the project on the difficulties in literacy, in the implementation phase at Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna in the Municipality of Ceará Mirim - RN, which aims to generate knowledge and discussions around the literacy of students in the early years of Elementary School, emphasizing literacy as a basis for the educational process, and elucidating the discussion on the issue of how child becomes literate in the first years of literacy. It also seeks to understand what are the difficulties encountered. Literacy has currently been one of the main goals of Brazilian education, in which schools have invested so that their students are literate in the first years of elementary school. It intensifies, therefore, that literacy is of fundamental importance for the formation of the student, since literacy in the initial years contributes to the future knowledge that the student will acquire during his school life, it is a fundamental process for the educational development of the children. During this phase, children learn to decode and understand written symbols, acquiring basic reading and writing skills. literacy is essential for enabling children to meet life's challenges and become active and engaged citizens. It is essential that literacy projects are based on reliable and up-to-date sources, in order to guarantee the effectiveness of teaching and learning.

**Keywords:** difficulties. literacy. early years. elementary school.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi escrito a partir de uma pesquisa bibliográfica que culminou com o projeto sobre as dificuldades na alfabetização, em fase de implementação na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, no Município de Ceará Mirim – RN e visa gerar

conhecimentos e discussões em torno da alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a alfabetização como base para o processo educativo, e elucidando a discussão sobre a problemática de como a criança se alfabetiza nos primeiros anos de alfabetização. Busca também perceber quais são as dificuldades encontradas.

A alfabetização é um processo que evolui ao longo do tempo e em diferentes culturas. Existe registros de sistema de escrita que remontam a mais de 5.000 anos atrás, como a escrita cuneiformes da Mesopotâmia e os hieróglifos egípcios.

Os documentos mais antigos conhecidos até hoje foram encontrados em um templo na cidade de Uruk, com data aproximada de 3.200 a.C. São tabletes de argila com escrita cuneiforme, apresentando sinais pictográficos. O nome da escrita cuneiforme vem do latim *cuneus* (canto), pois ela é o resultado da incisão de um estilete, impressa na argila mole, com três dimensões (altura, largura e profundidade). A escrita cuneiforme foi utilizada para se gravar em paredes de rochedos, corpos de estatuas e grandes monumentos, sendo sempre as inscrições um decalque do texto escrito no tablete de argila (POZZER, 1999, p. 61).

No entanto, a alfabetização como a conhecemos hoje, baseada em um sistema de escrita de escrita alfabética, tem suas origens na civilização fenícia, por volta do século XI a.C.

Os fenícios desenvolveram um alfabeto composto por cerca de 22 fonemas, que posteriormente foi adotado pelos gregos e romanos. No entanto, a alfabetização continuou sendo uma habilidade rara, principalmente limitada à igreja e à nobreza. A maioria da população era analfabeta, dependendo de tradições orais para transmitir conhecimentos e informações.

Foi apenas com o surgimento da imprensa, no século XV, que a alfabetização começou a se expandir. A invenção de Gutenberg permitiu a produção em massa de livros, tornando-os mais acessíveis e contribuindo para o aumento do número de pessoas alfabetizadas.

No entanto a alfabetização ainda era geralmente limitada aos homens especialmente àqueles com recursos financeiros. As mulheres e as classes mais baixas continuaram sendo excluídas desse processo por muito tempo.

Foi a partir do século XIX, com a expansão da educação pública e a luta por direitos iguais, que houve um avanço significativo na alfabetização em todo mundo. Movimentos como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa impulsionaram a necessidade de uma força de trabalho letrado e instruída.

Durante o século XX, as taxas de alfabetização aumentaram consideravelmente em muitos países, especialmente nas nações desenvolvidas. A criação de sistema de ensino público e a conscientização da importância da alfabetização para o desenvolvimento pessoal e social contribuíram para esse progresso.

Atualmente, a alfabetização é considerada um direito humano fundamental e uma necessidade básica para a inclusão social e o desenvolvimento econômico. Organizações internacionais como a UNESCO, têm trabalhado para promover programas de alfabetização em todo mundo, visando diminuir as taxas de analfabetismo e garantir o acesso igualitário à educação.

## DIFICULDADE NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização atualmente tem sido uma das principais metas da educação brasileira, na qual tem se investido para que as escolas consigam que os seus alunos estejam alfabetizados nos primeiros anos do ensino fundamental. Intensifica-se, pois, que a alfabetização tem fundamental importância para a formação do aluno, pois a alfabetização nos anos iniciais contribui para os futuros conhecimentos que o aluno irá adquirir no decorrer da sua vida escolar, é um processo fundamental para o desenvolvimento educacional das crianças. Durante essa fase, as crianças aprendem a decodificar e compreender os símbolos da escrita, adquirindo habilidades básicas de leitura e escrita.

Existem diferentes métodos e abordagens de ensino da alfabetização nos anos iniciais, tais como: o método fônico, que enfatiza a associação entre letras e sons, e o método global, que busca significados contextuais das palavras. Muitas vezes, uma combinação de abordagens é utilizada para atender às necessidades individuais dos alunos.

Além do ensino formal em sala de aula, é importante que haja um estímulo ao interesse pela leitura e escrita desde cedo, por meio de atividades lúdicas, leitura de histórias, jogos com palavras, entre outros recursos. A interação entre os alunos e o uso de recursos visuais também são estratégias eficazes para o aprendizado da alfabetização.

É importante ressaltar que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizado, e é essencial que o professor esteja atento às necessidades individuais de cada aluno e adapte sua abordagem de ensino de acordo as necessidades dos educandos. Um ambiente acolhedor, com estímulo à participação e valorização dos esforços dos alunos, também é fundamental para o sucesso da alfabetização nos anos iniciais.

Existem vários problemas que podem afetar o processo de alfabetização nos anos iniciais. Alguns desses problemas incluem:

- Dislexia, é um transtorno de aprendizagem que dificulta a correta leitura e escrita. As crianças com dislexia podem ter dificuldade em associar os sons às letras e em reconhecer e decodificar palavras;
- Falta de estimulação a livros: Muitas crianças não têm acesso a livros em casa ou sem suas comunidades, o que pode limitar sua exposição à leitura e à escrita desde cedo. A falta de estímulo é prática nesse aspecto pode afetar seu desenvolvimento na alfabetização;
- Ambiente de aprendizagem desfavorável: Ambiente de aprendizado caótico, falta de recursos adequados e apoio insuficiente dos professores podem dificultar o processo de alfabetização das crianças;
- Dificuldade de linguagem: Alguns alunos podem ter dificuldades específica na linguagem, como atraso na fala ou problema de compreensão auditiva, que podem afetar seu progresso na alfabetização;
- Método de ensino inadequado: O uso de método de ensino desatualizado ou não eficazes, que não atendem às necessidades individuais dos alunos, podendo prejudicar o aprendizado da leitura e escrita;

- Baixa autoestima e desmotivação: Crianças que enfrentam dificuldades persistentes na alfabetização podem desenvolver baixa autoestima e desmotivação, o que pode afetar sua disposição para aprender e progredir.

É importante identificar e abordar esses problemas de forma individualizada, oferecendo suporte adequado e estratégias de ensino diferenciadas para ajudar as crianças a superar as dificuldades na alfabetização.

Com base nos problemas mencionados anteriormente, algumas possíveis hipóteses relacionada à alfabetização nos anos iniciais poderiam incluir:

- Falta de capacitação adequada dos professores: Falta de conhecimento e habilidades específicas para ensinar a leitura e escrita de forma eficaz pode resultar em dificuldades de aprendizagem na alfabetização;
- Carência de recursos e materiais educacionais. Falta de acesso a livros, materiais didáticos e recursos tecnológicos pode limitar as oportunidades de aprendizado e prática de leitura e escrita;
- Ausência de estratégias de ensino diferenciadas: Alunos com necessidades diferentes podem requerer abordagens de ensino adaptadas às suas habilidades e estilo de aprendizado individuais. A falta dessas estratégias pode dificultar a compreensão e retenção dos conceitos de alfabetização;
- Desigualdade socioeconômicas: Crianças de contexto socioeconômicos desfavorecidos podem ter acesso limitado a ambientes estimulantes e recursos educacionais, o que pode afetar negativamente seu desenvolvimento na alfabetização;
- Falta de parceria entre escola e família: A colaboração entre pais e professores é fundamental para apoiar o processo de alfabetização em casa e na escola. A falta de envolvimento e comunicação efetiva entre essas partes pode impactar o progresso da criança.

É importante realizar pesquisa e investigações mais profundas para confirmar e entender melhor essas hipóteses e desenvolver estratégias eficazes de intervenção na alfabetização.

A alfabetização é uma etapa fundamental da educação, pois proporciona às crianças as habilidades básicas necessárias para a leitura, escrita e comunicação eficaz. Aqui estão algumas justificativas importantes para a alfabetização são:

- Habilidade de compreensão através da alfabetização, as crianças desenvolvem a capacidade de compreender e interpretar informações por meio de leitura. Isso é crucial para absorver conhecimentos em todas as disciplinas;
- Autonomia e empoderamento a alfabetização capacita as crianças a tornarem-se independentes e confiantes na busca e assimilação de informações. Isso lhe dá voz e a oportunidade de se expressarem de forma eficaz;

- Participação na sociedade Através da alfabetização, as crianças adquirem os meios para se engajar na política, economia, cultura e vida cívica de sua comunidade;
- Desenvolvimento cognitivo: A alfabetização promove o desenvolvimento cognitivo, melhorando a capacidade de raciocínio, memória, concentração e pensamento crítico. Isso expande as habilidades de aprendizado em todas as áreas;
- Sucesso acadêmico: A alfabetização está diretamente ligada o sucesso acadêmico futuro. As habilidades de leitura e escrita são vitais em todas as matérias e são pré-requisito para a aprendizagem contínua e progresso acadêmico;
- Oportunidade de emprego: A alfabetização é um fator chave em muitas oportunidades de emprego. Em um mundo cada vez mais globalizado e baseado em tecnologia, habilidades de leitura e escrita são consideradas essenciais para a maioria das carreiras.
- Desenvolvimento pessoal: A alfabetização vai além da aquisição de habilidades acadêmicas; ela também contribui para o desenvolvimento pessoal e emocional das crianças. Através da leitura, elas são expostas a diferentes perspectivas, culturas e experiências, expandindo seus horizontes e os ajudando a se tornarem cidadãos mais informados e compassivos.

Em suma, a alfabetização é essencial para capacitarmos as crianças a enfrentarem os desafios da vida e a se tornarem cidadãos ativos e engajados. É um investimento fundamental no seu desenvolvimento e sucesso.

O projeto Dificuldade na Alfabetização nos Anos Iniciais tem como principal função desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura, escrita e comunicação das crianças. Aqui estão algumas funções importantes desse projeto:

- Ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita. O projeto de alfabetização visa ensinar às crianças as letras, os sons correspondentes, a formação de palavras, a compreensão de textos simples e a escrita correta. Isso é fundamental para que as crianças adquiram as bases necessárias para a leitura e a escrita fluentes;
- Promover o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário: Durante o projeto de alfabetização, as crianças são expostas a um amplo vocabulário por meio de histórias conversas e atividades interativas. Isso ajuda a aprimorar sua habilidade de se expressar verbalmente e de compreender diferentes significados e contextos de palavras;
- Estimular o amor pela leitura: Um dos objetivos do projeto de alfabetização é despertar o interesse das crianças pela leitura. Isso é feito por meio da exposição a diferentes gêneros literários, com histórias, contos de fadas, poesia e literatura infantil. Ao criar um ambiente estimulante e prazeroso para a leitura, as crianças desenvolvem o hábito de ler e adquirem o prazer pelas descobertas de novas histórias e conhecimentos;

- Desenvolver habilidades de compreensão e interpretação: Além de aprender a ler as palavras, é importante que as crianças também desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação de textos. O projeto de alfabetização visa trabalhar a capacidade das crianças de compreender o significado do que estão lendo, identificar ideias principais, inferir informações implícitas e fazer conexões com suas próprias experiências;
- Estimular a produção escrita: O projeto de alfabetização também incentiva as crianças a expressarem suas ideias por meio da escrita. Isso pode ser feito por meio de atividades de escrita criativa, redações, diários, produção de textos coletivos e individuais. O objetivo é desenvolver a expressão escrita das crianças e promover a capacidade de organizar ideias e transmiti-las de forma clara e coerente;
- Individualizar o ensino: Cada criança possui seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. O projeto de alfabetização nos anos iniciais busca individualizar o ensino, identificando as necessidades específicas de cada criança oferecendo atividades e estratégias adaptadas para melhor atender a sua aprendizagem;
- Envolver a família no processo de alfabetização: O projeto de alfabetização também busca envolver a família no processo de aprendizado da criança. Isso pode ser feito por meio de reuniões, orientações, atividades conjuntas e projetos para realizar em casa. A participação da família é essencial para o apoio e incentivo contínuo da criança no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

Em suma, o projeto de alfabetização nos anos iniciais tem como função principal proporcionar às crianças as bases sólidas e o interesse necessário para um processo de aprendizado contínuo e bem-sucedido ao longo de sua jornada educacional.

Assim sendo o público alvo do projeto são as crianças na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna que estão iniciando sua trajetória escolar, geralmente compreendendo as faixas etárias de 6 a 10 anos de idade. Essa fase é conhecida como Ensino Fundamental I, dependendo do sistema educacional de cada país. Nesse período, as crianças estão desenvolvendo suas habilidades motoras, cognitivas e sociais, e estão prontas para aprender a ler e escrever. O projeto de alfabetização visa atender a essas necessidades e promover o desenvolvimento da leitura, escrita e comunicação oral nas crianças.

É importante ressaltar que cada país ou sistema educacional pode ter suas próprias diretrizes e faixa etária específica para a fase de alfabetização. No entanto, de maneira geral, o projeto de alfabetização nos anos iniciais é direcionado para crianças em seu primeiro ciclo de escolaridade, focando em suas necessidades específicas de aprendizado e desenvolvimento.

## MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste trabalho enfatizamos as bases da alfabetização. Inicialmente, aplicamos uma pesquisa qualitativa com os alunos para verificar seu nível de consciência sobre a leitura

e escrita. Posteriormente aplicamos o questionário com professores na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna do 1º ao 5º ano. Para tanto podem ser utilizadas como várias metodologias, tais como:

- Método fônico: foca a relação entre letras e sons, ensinando as crianças a pronunciar as palavras através da análise e síntese dos sons das letras. Focando na pronúncias corretas das palavras. As crianças aprendem a associar os sons das letras e sílabas formando palavras e frases.
- Método silábico: ensina as crianças a ler e escrever a partir das sílabas, dividindo as palavras em partes menores para facilitar a compreensão. É um método mais sistemático, em que as crianças aprendem e decodifica as palavras sílabas por sílabas.
- Método global enfatiza a compreensão de palavras e frases completas, associando a leitura e escrita a situações reais e contextos significativo. Ensinando as crianças a ler e escrever através de textos completos. É um método mais contextualizado, em que as crianças aprendem a reconhecer palavras e frases de forma global.
- Método construtivista: baseia-se na ideia de que o aprendizado é construído ativamente pelo aluno, incentivando a experimentação, a descoberta e o desenvolvimento do raciocínio lógico. As crianças são incentivadas a experimentar, descobrir e refletir sobre a escrita, utilizando atividades práticas, como jogos e projetos.
- Método sociointeracionista: enfatiza a aprendizagem através da interação social e do diálogo, promovendo a troca de ideias e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
- Método analítico: esse método parte da análise de palavras completas e, a partir disso, trabalha a separação das palavras em sílabas e letras. As crianças aprendem a identificar letras e sons, mas a ênfase está na compreensão global da palavra.

Além dessas metodologias, é importante considerar as características individuais dos alunos, como seu nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional para adaptar a abordagem de ensino às suas necessidades. Também é recomendado utilizar materiais didáticos variados, como livros, jogos, vídeos, entre outros, para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo.

Assim sendo através dos diversos métodos utilizados poderemos:

- Desenvolver a consciência fonológica: ajudar os alunos a identificar e manipular os sons da fala, como sílabas, fonemas e rimas. Isso inclui atividades de oralidade, jogos de palavra e exercícios de segmentação e fusão sonora;
- Explorar o alfabeto e seu funcionamento: ensinar os alunos a identificar e escrever as letras do alfabeto, compreender seus sons correspondentes e entender como elas se combinam para formar palavras;

- Desenvolver a fluência e a velocidade de leitura em voz alta, com ênfase na entonação, ritmo e compreensão. Isso pode ser feito através de leituras compartilhada, leitura oral individual e atividades de leitura em grupos;
- Ampliar o vocabulário e a compreensão de textos: proporcionar aos alunos experiências de leitura variadas, explorando diferentes gêneros textuais e trabalhando o significado de palavras desconhecidas dentro de um contexto. Também é importante ensinar estratégias de compreensão, como identificar ideias principais, fazer inferências e fazer conexões com conhecimentos prévios.
- Estimular a produção textual: ensinar os alunos a planejarem, escreverem e revisarem textos, abordando os aspectos como estrutura, coesão, coerência, ortografia e pontuação. É importante incentivar a expressão criativa e o desenvolvimento da autoria nos textos produzidos.
- Promover o gosto pela leitura e escrita, incentivando a prática e o interesse dos alunos por essas atividades. Além disso busca –se desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação de texto;
- Explorar diferentes gêneros textuais e ampliando o repertório linguístico dos alunos;
- Fornecer aos alunos as habilidades necessárias para que se tornem leitores autônomo e crítico, capazes de participar ativamente da sociedade e continuar se desenvolvimento educacional ao longo da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os projetos de alfabetização sejam embasados em fontes confiáveis e atualizadas, a fim de garantir a efetividade do ensino e aprendizagem. Os profissionais da área devem estar sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos para enriquecer suas práticas pedagógicas, para tanto devem levar em consideração a Legislação educacional, ou seja, as diretrizes do sistema educacional de cada país ou região são uma fonte importante de embasamento. Essas diretrizes, muitas vezes, estabelecem os objetivos e conteúdo a serem trabalhados na alfabetização, bem como as metodologias e estratégias a serem adotadas.

A Pesquisa acadêmica com Estudos científicos e pesquisas acadêmicas realizadas na área da educação contribuem para embasar as práticas de alfabetização. Essas pesquisas podem abordar diferentes aspectos do processo de alfabetização, como o desenvolvimento da leitura e escrita, a aquisição da linguagem, estratégias de ensino, entre outros.

Já os Livros e materiais didáticos auxiliam os projetos de alfabetização, pois são baseados em materiais didáticos desenvolvidos por especialistas na área. Esses materiais são elaborados com base em conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas eficazes, buscando proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e progressiva.

Além do aporte teórico a experiência dos professores e educadores que trabalham com a alfabetização nos anos iniciais também é uma fonte importante de embasamento.

Com base em sua vivência e observação, esses profissionais podem adaptar e aprimorar estratégias de ensino, levando em consideração as particularidades de cada turma e aluno para promover a aquisição das habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos pelos alunos na fase inicial da educação no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais como também o desenvolvimento da consciência fonológica e o domínio dos princípios do sistema alfabético para uma compreensão correspondente entre letras e sons e utilizar esse conhecimento para decodificar palavras e construir um vocabulário sólido.

Para o desenvolvimento desse projeto nos utilizamos da Teoria Sociointeracionista, proposta pelo psicólogo russo Vygotsky. (1991) destaca a importância das interações sociais e da mediação do adulto no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Outra referência teórica relevante é a Abordagem Construtivista, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno, considerando suas vivências e experiências prévias como base para a aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, teorias sobre o desenvolvimento da linguagem oral, como a Teoria da Competência Comunicativa, de Dell Hymes, e a Teoria do Desenvolvimento da Linguagem, de Jean Piaget.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.

PADILHA, Isley Aparecida. Dificuldades de Aprendizagem – Uma reflexão sobre a prática docente. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades: OPET. Julho, 2012. Disponível em: Acesso em: 13 de novembro de 2020

POZZER, K. M. P. Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo oriente próximo. Clássica: revista brasileira de estudos clássicos, v.11, p.61–80. 1990.

STIMIESKI, Ivone Teresinha. A Importância da Família no Processo de Alfabetização do Educando. Porto Alegre: UFGS, 2010. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/71991>>. Acesso em: 17 de nov. de 2020 <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: LLOBERA, M. *et al.* Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FRAGO, A. V. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras, textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# As práticas pedagógicas em educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica das pesquisas

## *Pedagogical practices in environmental education in the early years of elementary education: a research perspective*

Andréa Haddad Barbosa

*Doutora em Educação pela UNESP / Marília. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina*

### RESUMO

A Educação Ambiental (EA) tem sido objeto de preocupação, análise e discussões ao longo das últimas décadas, desencadeando um conjunto de políticas públicas, eventos nacionais e internacionais voltados para essa temática. É entendida, na legislação brasileira, como um componente curricular essencial permanente e que deve estar presente nas mais variadas etapas e modalidades de ensino. Ao considerar os problemas ambientais presentes nas sociedades e a urgência em mitigar os seus efeitos e consequências, não é demasiado reforçar a importância de uma Educação Ambiental crítica que se inicie desde a infância. Este texto, buscou refletir e identificar, em teses e dissertações, as potencialidades e os desafios enfrentados pelas professoras/escola em relação às práticas pedagógicas na Educação Ambiental nos Anos Iniciais, tendo por recorte o ano de 2020. O mapeamento foi realizado no Portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo como palavras-chave de pesquisa a “educação ambiental” e “anos iniciais”. Foram identificados sete trabalhos: seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e, para a interpretação dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo. Como resultados, constatou-se que, apesar das pesquisas terem objetivos diferentes, há uma convergência significativa quanto aos desafios enfrentados pela escola na implementação de uma proposta de prática em EA mais consistente e permanente, apontando a fragilidade na formação inicial e continuada nos profissionais que atuam nos Anos Iniciais que, de modo geral, não contempla uma perspectiva mais crítica em relação aos temas ambientais e, desta forma, acaba por repercutir nas práticas pedagógicas em Educação Ambiental.

**Palavras-chave:** educação ambiental. anos iniciais do ensino fundamental. práticas pedagógicas.



## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, tanto as questões ambientais quanto a Educação Ambiental têm sido foco de políticas públicas nacionais (BRASIL, 1981; 1988; 1999, entre outros), diretrizes educacionais, orientações pedagógicas e produção de materiais (BRASIL, 1997; 2007, 2012 e outras), programas de âmbito municipal, estadual e federal, fóruns de discussão, encontros e congressos nacionais e internacionais. Embora esse movimento seja de grande valia, é necessário que repercuta no cotidiano das escolas e proporcione mudanças significativas na forma de entender e no agir dos cidadãos em relação ao meio ambiente.

A Educação Ambiental (EA), em todos os níveis e modalidades de ensino, vem sendo defendida e valorizada na legislação brasileira ao longo de vários anos (BRASIL, 1981; BRASIL, 1999; BRASIL, 2012, PARANÁ, 2022 entre outros). Embora não haja uma definição única sobre o termo, de modo geral, a legislação defende a ideia de um processo, ao longo da escolarização, em que há construção de valores, de conhecimentos e de atitudes que promovam a qualidade de vida e a sustentabilidade. A Educação Ambiental não envolve apenas a educação formal, mas a sociedade como um todo. No entanto, neste capítulo, as reflexões estarão direcionadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa.

De acordo com a lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a EA não deve ser implementada no currículo escolar como uma disciplina específica, mas com uma prática educativa integrada e presente nas diferentes áreas do conhecimento. De acordo com o texto da lei, deve-se respeitar a diversidade tanto de ideias quanto de práticas pedagógicas, numa perspectiva de ensino e aprendizagem que poder ser interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar (BRASIL, 1999).

Em relação as práticas pedagógicas nas instituições de ensino, podemos afirmar que o Parecer CNE/CP 14/2012, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) traz mais elementos que ajuda ampliar a reflexão sobre o tema ao afirmar que EA não é neutra e, portanto, deve estar atrelada a uma prática que é tanto pedagógica quanto política, uma abordagem crítica que supere a visão naturalista, fragmentada e simplificada, perspectiva bastante presente nas práticas pedagógicas de grande parte das escolas. Ao contrário, deve ser crítica e que considere a multidimensionalidade e a complexidade de relações entre os aspectos biológicos, físicos, econômicos, políticos, culturais, isto é, a sociedade em movimento. Nessa perspectiva, a prática pedagógica requer uma abordagem mais complexa, que envolva as mais diferentes áreas do conhecimento para a formação de valores, conhecimentos e ações de proteção ao ambiente e sustentabilidade.

Este texto, buscou refletir e identificar, em teses e dissertações, as potencialidades e os desafios enfrentados pelas professoras/escola em relação às práticas pedagógicas na Educação Ambiental nos Anos Iniciais, tendo por recorte o ano de 2020. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo mapeamento e teve como método a Análise de Conteúdo. A pesquisa partiu da questão norteadora: o que dizem as pesquisas sobre Educação Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O primeiro momento, na

pré-análise, foi a busca de teses e dissertações no Portal da CAPES, tendo como palavras-chave “Educação Ambiental” e “Anos Iniciais” e o ano de 2020 como recorte temporal. Foram selecionadas, a partir desses critérios, sete pesquisas sendo 6 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Para a leitura flutuante foi escolhido o conteúdo presente nos resumos e nas considerações finais de cada pesquisa, organizado de forma a identificar e referenciar os índices e indicadores, que gerou um novo objetivo. De acordo com Bardin (1977, p. 100) “índice pode ser uma menção de um tema em uma mensagem. [...] o indicador correspondente será a frequência desse tema.” Entre os temas recorrentes nas pesquisas analisadas estão as práticas pedagógicas. Diante desse resultado, delineou-se o seguinte objetivo: refletir e identificar as práticas pedagógicas em Educação Ambiental nas escolas dos Anos Iniciais, a partir de teses e dissertações, no ano de 2020.

Na sequência foi feita a exploração do material, que é a fase da análise dos dados coletados considerando os objetivos, os índices e os indicadores. Por fim, as informações foram tratadas a partir de novas análises (BARDIN, 1977), afim de se compreender, em alguma medida, como se configuram as práticas pedagógicas voltas para a EA.

## Educação Ambiental e as suas diferentes dimensões

As práticas pedagógicas derivam tanto de um entendimento, por parte do professor(a), do que vem a ser Educação Ambiental e sua importância, quanto da sua concepção de ensino e aprendizagem. Esses elementos somados a própria cultura escolar influenciam a qualidade das propostas de EA presentes nas instituições escolares.

Muitas práticas pedagógicas são frágeis no sentido de não conduzir o aluno a uma reflexão crítica acerca da complexidade dos problemas ambientais. Para Reigota (2017), é preciso ir além de uma concepção naturalista, isto é, limitar a EA a temas restritos a proteção e a conservação elementos naturais. Segundo o autor, é preciso entender, analisar e refletir as questões sociais (políticas, econômicas, culturais etc) que desencadeiam esses problemas. Em outras palavras, é necessário considerar as relações entre a sociedade e natureza, como também as relações entre os seres humanos e buscar formas mais democráticas, conscientes e justas de se relacionar com o ambiente.

Nessa linha de raciocínio, a EA nas escolas passa a ter uma dimensão reflexiva muito importante. As práticas proporcionadas devem ser promotoras de um olhar crítico acerca das questões ambientais. Reigota (2017) pondera que o “por que” fazer antecede o “como” fazer, o que agrega a EA tanto uma dimensão política quanto pedagógica, cujo objetivo é construir novas relações sociais com a natureza em busca de um viver melhor para todas as espécies.

O ser humano contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas um ser à parte, como um observador e / ou explorador dela. Esse distanciamento da humanidade em relação à natureza fundamenta as ações humanas tidas como racionais, mas cujas graves consequências exigem, neste início de século, respostas pedagógicas e políticas. (REIGOTA, 2017, s.p)

Esse distanciamento da humanidade com a natureza pode ser analisado para além de uma visão antropocêntrica mencionada por Reigota (2017), a qual o homem é centro

do universo e os outros elementos da natureza são entendidos como recursos a serem explorados à serviço do bem estar humano. Um outro aspecto que pode contribuir para essa desconexão entre o ser humano e a natureza pode, em alguma medida, também estar atrelado a falta de sentimentos de pertencimento.

Chawla (2020) realizou um minucioso levantamento de pesquisas que abordam a relação da criança, do jovem e do adulto com o ambiente natural. Um dos aspectos de convergência nos estudos foi que as experiências de contato com a natureza na infância contribuem, de forma significativa, na adoção de comportamentos proativos de cuidados com a natureza influenciando também na vida adulta. Vale ressaltar que as situações de vivências e de conexão com a natureza são benéficas em todas as idades, mas a infância é um tempo importante para construir uma conexão mais sólida e o sentimento de pertencimento.

Ao considerar que grande parte das crianças vivem em centros urbanos e que nem todas têm grandes oportunidades de ter vivências de maior contato com a natureza e que nem sempre essas experiências são valorizadas pela família, há autores (CHAWLA, 2020, PYLE, 2003; LOUV, 2016 e outros) que defendem que essas conexões além de agregarem qualidade de vida e de serem relevantes na formação da criança, são importantes também para preservação da biosfera. Pyle (2003), há alguns anos, cunhou o termo “extinção da experiência” para se referir e chamar a atenção sobre as consequências dessa falta de vivência mais significativa e mais frequente das pessoas com o ambiente natural. De acordo com o autor, aos poucos, as pessoas vão se acostumando com essa ausência, seja ela de uma espécie de planta ou de animal ou de aspectos culturais e arquitetônicos da cidade ou bairro onde residem. Nesse contexto, as pessoas podem passar a perceber menos, a se importar menos e a agir menos.

Ao pensar em uma EA mais efetiva é preciso considerar as suas múltiplas dimensões. Reigota (2017) pontua a dimensão política, que a torna mais problematizadora e que trata as temáticas ambientais envolvendo a complexidade que está presente nas relações da sociedade com a natureza. O aspecto pedagógico, que deve ser criativo em suas metodologias e vivências, promovendo descobertas, o diálogo entre a ciência e a cultura. Esse conjunto de elementos devem aproximar as temáticas ambientais da vida cotidiana, tornando o conteúdo com mais sentido para os alunos. Em acréscimo a isso, é preciso também considerar aspecto afetivo e ampliar o sentimento de conexão e de pertencimento a natureza como algo também essencial, principalmente na infância.

Ao abordar a importância da conexão da criança com a natureza, não se está desconsiderando a parte crítica e a busca pelo bem comum, que deve haver nas propostas de EA nas escolas. Ao agregar a dimensão afetiva está se considerando um indivíduo como um todo, aquele que pensa, sente e se conecta. Ao falar sobre formação humana, é preciso considerar o objetivo e o subjetivo, a razão e a emoção. E quando se trata do ensino de crianças é preciso também respeitar as suas características, suas necessidades de aprendizagem e o nível de entendimento.

As atividades relacionadas a questões ambientais podem ocorrer nos mais variados espaços e das mais variadas formas, mas alguns autores (REIGOTA, 2017; ZABALA, 2010; LOPES; PONTCHUSKA; 2009; MENDONÇA, NEIMAN; 2013 e outros) apontam os Estudos

do Meio como uma possibilidade muito rica de aprendizado para crianças e jovens. Não existe uma definição única do que venha ser Estudos do Meio e as suas etapas, mas, de modo geral, pode-se dizer que se tem como ponto de partida a realidade concreta que pode ser observada e/ou vivida pelo estudante.

Zabala (2010) enquadra essa perspectiva no que ele define como métodos globalizados de ensino, os quais se aproximam de uma proposta transdisciplinar no trato dos conteúdos. Isto é, rompe-se com uma estrutura disciplinar rígida e valoriza-se as variadas áreas do conhecimento para se compreender uma realidade de forma não fragmentada. O autor defende que os Estudos do Meio devem partir de um problema real, no qual as crianças devem levantar perguntas, elaborar hipóteses, buscar informações por meio de pesquisas, coletar dados, analisar, confrontar com as ideias prévias, ampliar os resultados para outros contextos e compartilhar as aprendizagens. Essa perspectiva pode favorecer o desenvolvimento de um olhar mais crítico acerca da realidade, mesmo na infância.

Os Estudos do Meio, entendidos neste texto como um método de ensino e de aprendizagem, é uma possibilidade bastante profícua para as atividades de EA nas escolas, por terem uma perspectiva crítica; por poder contemplar atividades mais criativas e com mais protagonismo das crianças; por valorizar os problemas cotidianos e, posteriormente, ampliar as escalas de análises, isto é, favorecer pensar se os problemas vividos na comunidade também são vividos em outros espaços, próximos ou longínquos. Além disso, pode favorecer análises e interpretações envolvendo as diversas áreas do conhecimento numa perspectiva transdisciplinar. Em acréscimo, o estudo do lugar onde se vive, pode proporcionar um aumento ou o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a esses espaços.

Tendo por base os pontos reflexão destacados acerca da EA, volta-se a questão que norteou este trabalho: o que dizem as pesquisas sobre Educação Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Especificamente, buscou-se analisar as práticas pedagógicas em Educação Ambiental nas escolas dos Anos Iniciais a partir de teses e dissertações no ano de 2020. Para a análise foram selecionados os resumos e as considerações finais de todas as pesquisas. Os trabalhos apresentaram diferenças em seus objetos de estudo, mas houve uma recorrência na preocupação dos autores em analisar, em alguma medida, as práticas pedagógicas em EA no que diz respeito as práticas das professoras regentes, na perspectiva das crianças, nos Projetos Pedagógicos da escola e na formação inicial e continuada (PUREZA, 2020; KONFLANZ, 2020; TERTULIANO, 2020; SANTOS, 2020, SOUZA, 2020; CABELEIRA, 2020; LAMANA, 2020).

Em relação as pesquisas que tiveram como foco a análise das práticas pedagógicas tendo por base as vivências das crianças (TERTULIANO, 2020; CABELEIRA, 2020) revelaram que as crianças foram bastante receptivas às atividades propostas, mostraram-se sensibilizadas às questões ambientais e revelaram mudanças de comportamento e de valores. No estudo de Tertuliano (2020) o conteúdo direcionado para as atividades práticas

foi a coleta seletiva, tratado de forma interdisciplinar e envolveu atividades de desenho, produção de cartazes, vídeos, produção de brinquedos e objetos com materiais recicláveis, leitura e produção de texto e palestra. Na pesquisa de Cabeleira (2020) foram proporcionadas diferentes atividades a partir de temáticas mais amplas. As crianças vivenciaram a oficina de reciclagem de papel, a produção de história em quadrinhos, o plantio de mudas no pátio da escola e roda de conversa sobre o tema, a vivência de uma trilha ecológica com objetivo de proporcionar o contato com a natureza, a produção de texto e desenhos. As duas pesquisas destacaram a importância do trabalho em EA ser interdisciplinar e identificaram a receptividade e interesse nos conteúdos tratados.

O trabalho em EA que ultrapasse a perspectiva disciplinar restrita e que dialogue com outras áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar e/ou transdisciplinar tem sido defendida não apenas em atos normativos, mas também na comunidade acadêmica (REIGOTA, 2017; ZABALA, 2010; MENDONÇA, NEIMAN, 2013; BRASIL, 1999 e outros). Um aspecto que merece destaque no estudo de Cabeleira (2020) é que além de ter o objetivo de formação de sujeitos críticos e responsáveis com o ambiente em que vivem, também valorizou a importância da experiência da criança com a natureza, proporcionando atividades que foram além do universo restrito da sala aula, proporcionando o plantio de árvores no pátio da escola e vivência em trilha ecológica em contato direto com o ambiente natural.

A conexão do ser humano com os ambientes naturais tem revelado um conjunto de benefícios tanto para a qualidade de vida das pessoas quanto para o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento e adoção de comportamentos de cuidado com a natureza (CHAWLA, 2015, 2020). Não se está defendendo uma EA numa perspectiva meramente naturalista, mas sim considerando o indivíduo como um todo, aquele utiliza tanto do seu aparato racional quanto emocional e subjetivo para viver em sociedade e para fazer escolhas.

Embora os resultados das pesquisas de Tertuliano (2020) e Cabeleira (2020) tenham sido positivos revelando mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais pelas crianças, foram atividades pontuais conduzidas pelos pesquisadores, não há como garantir que haverá a continuidade dessas vivências na escola e, pela própria limitação temporal dos estudos, não há como garantir se as mudanças perceptíveis durante as pesquisas irão permanecer com o passar do tempo. Nesse sentido, ressalta-se a importância das atividades de EA serem contínuas durante toda a escolaridade conforme preconiza a lei no. 9795/99 (BRASIL, 1999).

Nos estudos que tiveram como foco a análise das práticas pedagógicas na perspectiva dos professores observou-se uma prática que se distancia da perspectiva crítica em EA (SANTOS, 2020; SOUZA, 2020). Na investigação de Santos (2020) constatou que a prática das professoras entrevistadas se aproxima de uma tendência de Educação Ambiental conservadora, distanciando-se de uma proposta mais crítica e emancipadora.

Os resultados apontados por Santos (2020) dialogam com a pesquisa de Souza (2020), que também aponta que as práticas das professoras da amostra se distanciam de uma perspectiva crítica, além de apontar a ausência de um projeto consistente nas duas escolas investigadas, pois as práticas de EA aparecem relatadas nos questionários como

iniciativas individuais e, na maioria das vezes, esporádicas, o que compromete os resultados. Dos temas mais abordados pelas(os) docentes estão os resíduos sólidos, lixo, uso, descarte e reciclagem; e água, desperdício e nascentes. Temas como fauna, flora, aquecimento global apareceram no questionário com um número bem menor de incidências. Em relação às práticas discriminadas nos relatos dos 13 professores, houve uma incidência maior de atividades que envolvem a oralidade (44%) e a leitura (22%). A pesquisa, atividades fora da sala de aula e relato dos alunos apareceram com menor incidência na amostra.

Há uma defesa por parte de Reigota (2017) sobre a importância da EA ter tanto um caráter crítico quanto político. Para o autor são essas as condições basilares capazes de promover uma mudança na forma como as pessoas se relacionam com o meio ambiente, considerando não apenas a relação do homem com a natureza, mas a qualidade das relações entre os próprios seres humanos. Além disso, ele sugere as atividades fora da sala de aula como um elemento a ser considerado. Para Zabala (2010) os métodos globalizadores, entre eles o Estudo do Meio, pode ser considerado como uma perspectiva crítica de ensino e que oportuniza o contato com o meio externo e próximo da criança. É uma perspectiva crítica no sentido que se aproxima do método científico em que há problematização da realidade concreta, o levantamento de hipóteses, pesquisas, coleta e análise de dados, conclusões, generalização para outros contextos e o compartilhamento dos resultados com a comunidade.

Em consonância com a perspectiva mencionada, Cabeleira (2020) ao analisar as respostas do questionário submetido a quatro professoras dos Anos Iniciais, apontou que embora as docentes tenham relatado alguma dificuldade em elaborar atividades às crianças, as mesmas valorizaram a interdisciplinaridade como elemento essencial para as práticas de EA, consideraram a importância das atividades de campo na própria escola ou no entorno, a relevância de relacionar os conteúdos com a vida cotidiana das crianças de forma a tornar conhecimento mais significativo e apontaram como uma fragilidade a falta de um diálogo mais consistente entre a escola e a comunidade.

Outro aspecto a ser considerado como importante quando se analisa as práticas pedagógicas de EA nas escolas são os projetos pedagógicos escolares, que orientam e direcionam as práticas das(os) professoras e professores. A partir desse entendimento, alguns dos estudos consideraram como importante analisar a presença ou não da EA nos projetos das escolas pesquisadas (SANTOS, 2020; SOUZA, 2020). O estudo de Santos (2020) teve como objeto identificar quais são as práticas de EA adotadas pelas professoras no período de alfabetização escolar e se tais atividades estão ou não presentes nos projetos pedagógicos das escolas. As professoras relataram um conjunto de atividades de EA que realizavam, no entanto, tais práticas não constavam nos projetos pedagógicos. Nesses documentos foram encontrados poucos registros em EA, as informações registradas oscilavam entre as macrotendências de ensino denominadas pela autora de conservacionista, pragmática e crítica. A educação ambiental não foi considerada de forma consistente dentro dos projetos das quatro escolas que participaram da pesquisa.

A pesquisa de Souza (2020) teve como um de seus objetivos fazer um levantamento, em duas escolas, sobre as práticas e concepções em EA, para isso utilizou-se de entrevistas com as professoras e análises dos projetos pedagógicos das escolas. A análise revelou

que a EA estava presente tanto nos projetos pedagógicos das escolas quanto nas práticas das professoras, no entanto a perspectiva teórico-metodológica revelou-se distante de uma educação ambiental crítica.

Os resultados apresentados nas pesquisas levaram alguns dos autores a refletirem sobre a formação inicial e continuada dos professores que irão atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos de Cabeleira (2020), Souza (2020), Konflanz (2020), Santos (2020) e Lamana (2020) ressaltaram a importância da formação continuada e, de certa forma, apontaram as fragilidades na formação inicial. Tais fatos podem estar profundamente relacionados a práticas pedagógicas pouco consistentes nessa etapa da escolaridade. O estudo de Lamana (2020), por exemplo, revelou que os professores não se sentem preparados para abordar assuntos como o consumismo infantil e sua relação com o meio ambiente, embora reconheçam sua importância. Konflanz (2020) sugere que há pouca consistência ou aprofundamento teórico na formação dos professores(as) que irão atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito as problemáticas ambientais e ao trabalho interdisciplinar.

Ao analisar a formação continuada na ótica de oito professoras em um município do Rio Grande do Sul, Pureza (2020) assinala alguns desafios. O primeiro deles envolve superar a perspectiva tradicional de ensino que, geralmente, estrutura as formações continuadas em EA de forma, muitas vezes, descontínua em que essas formações são ofertadas. Um outro aspecto destacado é que as formações são, quase que exclusivamente, feitas a partir de uma visão externa à realidade escolar, em outras palavras, quase não há formações feitas na própria escola e pela própria escola, considerando o contexto escolar específico. A autora valoriza as iniciativas municipais e federais como importantes, mas acredita que é necessário ir além “para que não deleguemos à formação um caráter pragmático de receita pronta e o nosso papel enquanto professores como executores de programas prontos e verticalizados” (PUREZA, 2020, p. 101).

Considerar a realidade escolar como ponto de partida para aprimorar ou ampliar ou enriquecer o processo de formação docente em EA envolve que a própria escola coloque esse tema como realmente importante, a ponto de estar inserido nos projetos pedagógicos das escolas, nos planejamentos de ensino e seja pauta nos momentos discussão e formações feitas na própria escola.

Ao pensar uma formação continuada em EA que tenha o contexto escolar como centro, não há como desconsiderar o conhecimento e estudo do entorno da escola, suas potencialidades e problemáticas ambientais. Nessa perspectiva, a metodologia dos Estudos do Meio revela-se como bastante profícua no sentido de tornar esse conhecimento crítico, criativo, motivador e significativo tanto para as crianças quanto para os docentes e comunidade escolar. Além disso, há possibilidades reais de promover pequenas mudanças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse mapeamento indicam fragilidades tanto na formação inicial quanto na formação continuada das professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma hipótese razoável é que essas fragilidades, no que diz respeito a

qualidade do ensino e a frequência em que ele acontece, esteja repercutindo nas práticas pedagógicas em EA nas escolas. Outro fato destacado nos estudos são as perspectivas teórico-metodológicas que se distanciam de uma postura mais crítica e mais criativa no trato dos temas ambientais.

Embora as pesquisas sejam pontuais e com uma amostra bastante limitada, os resultados não deixam de ser um indicador preocupante e importante para se refletir acerca da qualidade da formação inicial e continuada no que diz respeito a EA. Diante desse contexto, não há respostas sobre o que deve ou não ser feito, mas surgem algumas questões para serem respondidas em outras pesquisas: Qual é o espaço que a EA tem ocupado nos currículos dos cursos de Pedagogia? Quais são as concepções teórico e metodológicas em EA presentes nos currículos? A EA tem sido pauta de discussões dentro da escola? De que forma têm sido implementadas?

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Política Nacional do Meio Ambiente, Lei 6.938. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 ago. 1981.

\_\_\_\_\_. Resolução nº2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*. Brasília: DOU, 2012.

\_\_\_\_\_. *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal*. Brasília – DF, 1988.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABELEIRA, Mariele Dias Santos. *A educação ambiental como articuladora de teorias e práticas no processo de produção do currículo escolar*. 144 fls. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências Instituição de Ensino) - Universidade Regional do Noroeste do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí, 2020

KONFLANZ, Tais Lazzari. *Educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta didático-metodológica para a formação de professores*. 194 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.

LAMANA, Isabel Cristina Alves Cardoso. *Perspectivas e desafios sobre a temática consumismo infantil: os olhares de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*. 87 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PUREZA, Mirian Saraiva. *A formação continuada sob a ótica de professores dos anos iniciais do município do Rio Grande, RS*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal

do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

SANTOS, Joelma Zatti dos. Práticas pedagógicas em educação ambiental dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de alfabetização escolar. 87 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

SOUZA, Aline Sirlene de. Educação ambiental crítica: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. 185fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2020.

TERTULIANO, Solimara Aparecida. Coleta seletiva e educação ambiental: um estudo sobre a sensibilização de alunos do quinto ano do ensino fundamental. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Estadual De Maringá, Maringá, 2020.

# Alfabetização e letramento nos anos iniciais

## *Literacy and literacy education in the early years*

Andressa Gomes Dias

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar como foco a alfabetização e o letramento nas séries iniciais, numa perspectiva de aprendizagem significativa, a pesquisa foi realizada de forma abrangente onde foram analisados vários aspectos positivos sobre o tema. A escolha em trabalhar essa temática deu-se por compreender a importância de falar sobre esse tema nos últimos tempos, podendo trabalhar todo o desenvolvimento da criança em seu ambiente social como nos aspectos funcionais da comunicação e escrita facilitando a seu ingresso na sociedade durante os anos futuros, foi tomado como referências teóricas Magda Soares, Libâneo, Ana Teberosky, sempre ressaltando como tema principal a aprendizagem da língua escrita numa cultura letrada sempre com foco numa aprendizagem completa, como uma ação intencional e planejada. O processo educativo nos primeiros anos na escola são muito significativos para toda a vida da criança, a aprendizagem se amplia conforme é trabalhado dentro da sala de aula, de modo intencional, o professor planeja situações em que o aluno construa situações de aprendizagem em que leve-o a compreender o que se aprende, desse modo, a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, caminham juntos, tornando um progresso na busca da aquisição da língua escrita, baseando na ação política e não apenas pedagógica.

**Palavras-chave:** alfabetização. letramento. aprendizagem.

### ABSTRACT

This work aims to focus on literacy and literacy in the early grades, from a perspective of meaningful learning. The research was conducted comprehensively, analyzing various positive aspects of the topic. The choice to work on this theme was made due to the understanding of the importance of discussing this topic in recent times, being able to work on the child's development in their social environment as well as the functional aspects of communication and writing, facilitating their entry into society in the coming years. Theoretical references such as Magda Soares, Libâneo, and Ana Teberosky were taken into account, always highlighting the main theme of learning written language in a literate culture, with a focus on complete learning as an intentional and planned action. The educational process in the early years of school is very significant for a child's entire life; learning



expands as it is worked on in the classroom. Intentionally, the teacher plans situations in which the student constructs learning situations that lead them to understand what is being learned. Thus, literacy and literacy are inseparable processes, walking together, making progress in the pursuit of acquiring written language, based on political action rather than just pedagogical.

**Keywords:** literacy. literacy. learning.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “Alfabetização e letramento nos Anos Iniciais”. Tema escolhido como base em virtude da importância da Alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem.

Desde a educação infantil precisa ser inserido práticas sociais da leitura e da escrita para que eles sejam estimulados a gostar de aprender, construído uma base sólida nesse processo, amenizando as dificuldades que estarão presentes ao ingressarem no ensino fundamental.

Sabemos que não é na educação infantil que se concretiza o processo de alfabetização, esse processo dar-se no ensino fundamental, mas a base da aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se na educação infantil, que pena que nem todo professor realmente está preocupado em fazer essa reflexão e procurar meios de que aprendizagem seja significativa.

A criança ao iniciar sua jornada escolar têm como direitos de aprendizagem segundo a Base Nacional Comum Curricular (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) e esses direitos de aprendizagem são trabalhados diretamente em um processo educativo que leva as crianças a pensarem e agirem de forma mais compreensiva do seu ambiente social, uma criança mesmo sem codificar e decodificar as letras escritas ela pode ser letrada e compreender o mundo de forma mais ampla, todo esse processo pode ser trabalhando na educação infantil.

A pesquisa realizada teve como objetivo mostrar como esse processo se dá e quais aspectos são de suma importância nesse processo de aquisição de leitura, procurando sempre trabalhar de forma qualitativa.

É importante ressaltar a importância do lúdico e as relações sociais entre professor/aluno e aluno/aluno para um melhor desenvolvimento e estímulo nesse processo de aprendizagem na educação infantil, nos últimos anos dão-se mais importância a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, não mais como antes na qual o professor era visto apenas como um alfabetizador mas agora com essa nova perspectiva sobre o processo de alfabetização ligado às práticas do letramento, como toda certeza terá grande importância nos próximos anos da nossa sociedade.

Essa pesquisa foi realizada de forma bibliográfica na qual serão abordados assuntos relacionados a Magda Soares, Libâneo, Ana Teberosky, foi realizada uma pesquisa qualitativa que aborda o assunto de forma significativa para nossa sociedade atual.

Será apresentado durante a pesquisa conceitos dos teóricos citados e aplicação desses conceitos no cotidiano, trabalhando de forma precisa o tema proposto com o objetivo de alcançar a reflexão de outros professores.

## DESENVOLVIMENTO

### O que é alfabetização?

A alfabetização está ligada ao ensino e aprendizagem de um sistema linguístico, na qual o indivíduo aprende a ler e escrever, de forma que sejam aprendidas as letras e que aprenda a codificar e decodificar os símbolos e signos. De acordo com Soares (2020, p.27) “[...] Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, Isto é, no conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura da escrita[...]”.

A alfabetização é o processo em que se aprende a dominar o código alfabético, decodifica os elementos que compõem a escrita, inclui-se no processo de alfabetização a memorização do alfabeto, reconhecimento das letras e números, junção de sílabas para a formação de palavras.

### O que é letramento?

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita o letramento está relacionado as práticas sociais da leitura e da escrita, não só ler e escrever por fazer, uma pessoa letrada é uma pessoa que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. O letramento tem como foco os aspectos socio históricos da aquisição da leitura.

Uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades varias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para ampliar conhecimento (SOARES, 2020 p.27).

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SÃO INDISSOCIÁVEIS

Uma pessoa letrada não precisa ser alfabetizada e uma pessoa alfabetizada nem sempre é letrada, apesar das suas diferenças no momento histórico que nos encontramos, não se pode trabalhar com as crianças e adultos sem relacionar a alfabetização e letramento na sua prática de aquisição de linguagem, a junção dos dois torna mais relevante o desenvolvimento da Aprendizagem dos indivíduos, sabemos que antes as tendências liberais a escola tinha um papel diferente do nosso contexto atual, antes não se falava em letramento, o aluno não era cogitado a pensar sobre a situação social como nos últimos tempos, a partir de 1980 que pôde-se observar a importância do letramento na sociedade, temos como prova desse novo pensamento as tendências progressistas.

Na Crítico Social de Conteúdos segundo Libâneo parte de uma análise crítica das realidades sociais, capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios.

O processo de letramento se tornou importantíssimo na nossa sociedade e a cada dia ganha-se mais força, hoje crianças bem pequenas já nos seus primeiros anos de vida já são letradas pois mesmo ainda não sendo alfabetizadas vivem num contexto de letramento, as famílias hoje se preocupam com a aprendizagem desde pequenos, eles têm acesso a livros mesmo sem saber decodificar as letras, escutam histórias nas creches e pré-escolas, imitam o que ouvirem, fingem ler com a certeza em suas falas e imaginação, mesmo sem obter conhecimento sobre a decodificação essa criança é de certa forma letrada pois já se expressa e apresenta-se de forma expressivas, tendo assim um certo nível de letramento.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro são de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização a aquisição da tecnologia da escrita não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

Sabemos que por muitos anos foram trabalhados na escola apenas a aquisição do código, onde se caracterizou numa sociedade apenas alfabetizada que não sabia utilizar sua aprendizagem para interpretar o contexto do que foi lido, tem dificuldade em expor seus pensamentos em uma simples carta, até em um bilhete podendo apenas decodificar sílabas sem compreender a real situação escrita, essa pessoa é alfabetizada mas não letrada.

### Qual idade ideal para a alfabetização?

A base nacional comum curricular indica a alfabetização que deve ser realizada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, já documentos com o Plano Nacional da Educação em sua meta 5 indica a alfabetização até o seu terceiro ano do Ensino fundamental e alguns outros documentos também indicam até o terceiro ano, a BNCC como é um documento mais recente pôde-se observar que até o segundo ano pode sim ocorrer o processo de alfabetização, já o letramento, deve-se está presente em toda as fases de aprendizagem, desde a educação infantil como foi citado exemplos anteriormente. No texto Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.122):

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. E, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética.

A maior dificuldade e necessidade dos nossos professores hoje é alinhar o processo de alfabetização articulado juntamente com o processo de letramento. Isto é alfabetizar e letrar, da forma que seja ampliado o ensino da leitura e da escrita de acordo com o contexto das práticas sociais dos indivíduos. Para Teberosky (2003), um ambiente alfabetizador: “é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos – digitais ou em papel – um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo momento esses escritos, que faz circular as ideias que eles contêm, é chamada alfabetizadora.”

Sabemos que existem várias dificuldades mas procurar meios para que seja realizado esse processo efetivamente é um desafio que precisa ser realizado nas escolas do nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito do tema da pesquisa realizada, foi possível observar importantes contextos sobre a alfabetização e o letramento nos âmbito educacional, a importância de inserir todas as crianças nesse processo, para que lá na frente elas possam caminhar sozinhas e tenham obtido competências e habilidades suficientes para ingressar no meio social, podendo ser alunos críticos, reflexivos e saber se posicionar as situações que há de vir a acontecer, possibilitar a uma criança da educação infantil que ela construa uma base sólida para que lá na frente não tenha dificuldades em se expressar e efetivar o processo de alfabetização é de suma importância para a educação nos dias atuais.

Podemos constatar que a criança é um sujeito ativo nas suas diversas práticas sociais, e que é necessário ajudá-lo a desenvolver sua construção nesse processo de desenvolvimento, o ensino fundamental precisa da educação infantil de modo que um complementa o outro, a educação é um conjunto de atividades que tem por finalidade desenvolver o educando que ao final do processo ela seja capaz de aprender a aprender e aprender a ser o que quiser.

Trabalhar na alfabetização é um processo muito mais complexo que antes, hoje o professor precisa refletir sobre a importância do letramento para uma sociedade mais justa, que sabe se expressar e realizar o que deseja, ser capaz de avançar nas suas aprendizagens futuras e no seu desenvolvimento de suas capacidades também de forma individual, sendo o sujeito da sua própria história, para que tudo isso aconteça ele precisa de uma base sólida de conhecimentos e práticas que o faça desenvolver essas habilidades.

Nesse processo o professor tem um grande papel, ele deve mediar cada passo inicial do educando, criando condições para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz, respeitando claro o ritmo da criança, mas sempre procurando ajudá-lo a ampliar seus conhecimentos, planejar atividades que potencialize essa aprendizagem é um papel difícil, mas o professor precisa sempre estar atento às novas metodologias.

Esse trabalho precisa ser realizado constantemente na ação pedagógica do professor, inserido momentos que integrem a alfabetização e o letramento em conjunto, de forma significativa e criativa para um futuro de diversas possibilidades para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsite.pdf>]. Acesso em: 23 mar. 2020.

SOARES, M. Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 2001

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Conhecimento de Mundo. V.3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 11/11/2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

# Andar a pé para aprender: a relação entre cidade, criança e escola

## *Walking to learn: the relationship between city, child, and school*

Rúbia Renata das Neves Gonzaga

*Graduada em Pedagogia (2003); Especialista em Avaliação Educacional (2003); Mestre em Educação (2013); Doutora em Educação (2022) todos pela Universidade Estadual de Londrina. Professora estatutária dos anos iniciais da rede municipal de Londrina (PR).*

### INTRODUÇÃO

A cidade cria uma experiência essencial e múltipla na vida das pessoas, é nela que se organizam os modos de ser e estar no mundo, as relações sociais, os valores cívicos e morais, as práticas culturais, as subjetividades, enfim, é uma experiência que produz identidade e pertencimento. Como lugar no tempo em que a vida acontece, a cidade aporta memórias, afetos e significações que traçam os contornos que envolvem a nossa história individual e coletiva.

Tendo a cidade como objeto de estudo, Alderoqui; Sílvia (1998; 2003; 2012; 2013) afirma que a cidade possui força educadora pela socialização gerada na convivência social. No meio urbano essa convivência é contínua e intensamente vivida, marcando quase a totalidade das ações das pessoas, seja no trabalho, nos trajetos diários, no lazer ou no lugar em que residem.

A autora supracitada compreende a cidade como um território que educa; um grande observatório e laboratório de cidadania no qual qualquer estratégia urbana pode ser entendida como um projeto educativo que contém aspectos importantes para a formação cidadã: pedagogicamente, os estudos dos planos urbanos possibilitam aos alunos decifram os códigos urbanos; a criação e desenvolvimento de ações que levem os sujeitos a conhecerem a cidade na qual vivem favorece a compreensão dos problemas da cidade e, em decorrência, remete ao entendimento da necessidade de políticas públicas locais que favoreçam a igualdade e o acesso à educação, cultura, segurança, lazer, a que são merecedores todos os habitantes da cidade. Como ensinar tudo isso para crianças pequenas recém adentradas no Ensino Fundamental?



Neste capítulo partimos da tríade cidade – criança – escola, inter-relacionando estudos das três áreas das Ciências Humanas buscamos entendimentos particulares e conceitos específicos, considerando tratar de fenômenos urbanos em sua complexidade. Aos estudos da cidade entrecruzamos os estudos da Sociologia da Infância que compreendem essa fase da vida como construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como o reconhecimento das crianças que integram o coletivo infantil como atores sociais e participantes ativos da vida em sociedade (SARMENTO, 2008). A criança é vista a partir de sua potência, é ator social que interage nos espaços da cidade, das instituições, com pares e adultos de seu convívio cotidiano, e, que, a compreensão da criança na cidade, a análise de suas representações e práticas possibilita um indicativo da vida em sociedade, a partir de um quadro sensível às crianças. Considerando que a cidade é lugar de potência para ensinar e aprender diferentes saberes, mas estes não se dão de forma óbvia, antes exigem intencionalidade e dispositivos de formação que a escola agrega como própria de sua condição institucional. Assim, por meio desta relação, buscamos analisar a indagação proposta.

Num segundo momento analisaremos o movimento das crianças de uma escola municipal de Londrina, Paraná, nas ruas do chamado “Quarteirão Cultural”<sup>1</sup>, trazendo um recorte de uma série de atividades realizadas pelo centro histórico da cidade e que fizeram parte da nossa pesquisa de doutorado em Educação, defendida em 2022. A partir desses dados, discutimos a experiência das crianças pelas ruas como promotora de sensibilidades, e a cidade como um espaço de múltiplas interações sociais, onde as responsabilidades essenciais do viver individual e coletivo possuem lugar e podem fomentar a cidadania, evidenciando a potencialidade educativa da cidade.

## INFÂNCIA E DIREITO À CIDADE

A cidade é obra humana e a ação de todos os seus habitantes, por menor que seja, ressignifica o que está posto, a partir do ponto de vista de cada pessoa sobre a realidade. Contudo, dentre todos que habitam a cidade, as crianças integram o grupo social em que as possibilidades de ação na cidade são bastante restritas. Manuel Sarmento (2018) evidencia que na relação infância e cidade há obstáculos que limitam a plena afirmação dos direitos da criança, e, especialmente, o direito à cidade. A enorme complexidade que constitui as cidades contemporâneas condiciona fortemente a vida de seus habitantes em consequência de fenômenos como divisão social dos espaços, o incremento das desigualdades sociais, a densificação do tráfego de automóveis, a exigência de novos equipamentos públicos ou sua insuficiência, a violência urbana, o predomínio do espaço cultural e midiático pelos interesses da indústria cultural, entre outros. Desse modo, é possível afirmar que, atualmente, as crianças residentes em grandes cidades são vítimas da segregação socioespacial, o que gera casos de confinamento para algumas e marginalização para outras.

Na condição de cidadãos, adultos e crianças estão sujeitos aos efeitos das transformações ocorridas no espaço urbano e, em especial as crianças expostas aos constrangimentos que limitam o “direito à cidade”, conceito cunhado por Lefèbvre (2001).

<sup>1</sup> Referência dada pela Diretoria de Patrimônio Histórico-Cultural da Secretaria de Cultura de Londrina aos edifícios situados na quadra 33, uma das quadras triangulares que compõem o desenho da elipse central do traçado de Londrina (LEZO et al., 2007).

Este filósofo e sociólogo analisou profundamente o modo de desenvolvimento das cidades nas sociedades capitalistas, o que possibilitou construir bases para tal conceito, compreendido como um direito à vida urbana, modificada e renovada, segundo apelos e reivindicações de seus habitantes.

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização, à socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade. (LEFÈBVRE, 2001, p. 134).

O autor instiga gestores públicos e urbanistas a considerar a cidade como o lócus da sociabilidade, de simultaneidades, de imprevisibilidades, de ludicidade e encontros, em que o valor atribuído a cidade é o valor de uso (a vida urbana) e não o de troca (espaços comprados, consumo de produtos, de bens, de lugares), trazendo a ideia de transformação da lógica capitalista. Tal consideração implica os usos de ruas, praças e prédios pelas pessoas, especialmente, para o encontro, para a festa e os conflitos, aspectos subestimados pelos planejadores.

Existe íntima relação entre a cidade e os cidadãos, não existe cidade sem cidadãos e cidadãos sem cidade, só podemos entendê-los um em relação ao outro, uma vez que esse direito é inerente à cidadania, conforme lembra Lefèbvre (2001). Nesse sentido, a cidade não produz automaticamente a cidadania, mas apresenta possibilidades para que possa ser o lugar da luta pela sua efetivação e da cultura pública.

Para Castro (2001) conhecer a cidade é condição essencial, ainda que não suficiente, para tornar viável o amor pela cidade, uma vez que ambos são fundamentais na constituição psicológica para exercitar a cidadania, para amar a cidade é necessário que haja identificação com o lugar, apropriar-se dele, o que requer ação e participação infantil. Destarte, tornar-se cidadão e alcançar o direito à cidade, não se encerra tão somente na aprendizagem ativa e racional, as ideias e valores democráticos, mas esse movimento se dá ao lançar-se efetivamente nos espaços, nos lugares onde a vida humana é construída por meio da convivência com o outro.

Fazendo eco à ideia defendida pela autora, entendemos a questão do direito à cidade como um direito fundamental na contemporaneidade para o exercício da cidadania. Considerando que a rua é o espaço do coletivo, ao estar nessa via da cidade se apresentam possibilidades de experiências potencializadores do pensar porque é o lugar onde se acessa as relações humanas, e por isso a heterogênea trama social e cultural lhe é própria. É também o lugar em que a experiência humana se desenrola cotidianamente nos diferentes espaços em que o sujeito histórico não apenas transita, mas no qual é ator da tessitura social.

As assertivas acima nos levam à pauta de que a discussão em torno da cidadania requer o conhecimento da cidade por todos os seus habitantes, e nosso foco mira a criança. Assim, ao partir da tríade cidade – criança – escola, assumimos a concepção de criança como ator social, histórico, ativo, cidadã detentora de direitos, que produz cultura e é nela produzida, pertencente a uma categoria estrutural da sociedade, conforme referencial teórico da Sociologia da Infância.

Considerando a criança um ator social em processo educativo escolarizado e sendo a escola o lócus onde se pode acessar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e culturalmente organizados, um dos espaços sociais pensados para as crianças, advogamos ser essa instituição a salvaguardar o direito à cidade. Ainda que não de modo único, a escola pode promover o acesso ao espaço público, entremeado a um cabedal de caminhos, vivências e processos. Na relação cidade e cidadania Alderoqui (2003) demonstra a posição fundamental que a escola ocupa na construção de valores e atitudes das pessoas, a escola é um lugar chave justamente pelas propostas educativas que dela advém.

## A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DA CIDADE

Miranda e Blanch (2013) ao discutirem as potencialidades educativas da cidade, percebem a urbe como espaço para o trabalho de formação da consciência histórica. Para os autores, a educação como na e pela cidade é potente porque possibilita pensar na complexidade temporal uma vez que “potencializa a emergência de uma consciência sobre o tempo presente”, permite “a ativação de uma consciência sobre o passado” e autoriza a criação de condições de “reflexividade acerca de projetos para o futuro”. Logo, a cidade é o lócus que favorece problematizar o presente, fazer perguntas ao passado com objetivo de orientação de futuro.

Para os autores, ao interpelar o urbano, esse envolvimento de múltiplas temporalidades e experiências sociais, que envolve, por conseguinte, múltiplas possibilidades de rememoração capazes de produzir narrativas pelos sujeitos que vivem na cidade, ganha força em termos educativos. As indagações que podem ser ativadas a partir da experiência com a pluralidade urbana atingem, potencialmente, os atores da relação pedagógica.

Os autores ainda ampliam o olhar sobre a cidade e a educação ao ponderarem que a violência e as tragédias presentes na cidade são tratadas na escola de forma subliminar, muitas vezes silenciando esses aspectos, outras vezes sendo parceiras na tarefa educativa, e tantas outras vezes tornando-se cenário dessas manifestações. Pontuam, ainda, que o tema da violência tão discutido hoje nas escolas tem suas origens no âmago de experiências urbanas que não possibilitaram o Direito à Cidade e à variedade de projetos de Memória.

A atividade intelectual envolvida na mirada sobre as diferenças materializadas ou expressas nas diferentes práticas urbanas, seus monumentos, suas construções e seus vazios pressupõe para os espaços educativos escolares, uma intencionalidade didática voltada ao desenvolvimento de um trabalho de educação do olhar. (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 72).

Depreendemos que a cidade ensina graças ao fato de ser multifacetada, diversificada e complexa, o que permite aprendizagens de todo o tipo, não apenas no âmbito do conhecimento científico, como também possibilita que o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar dialoguem. Posto isto, refletimos sobre a potencialidade educativa da cidade voltada para o campo pedagógico e a partir dessa relação vamos em direção a cidade como um texto a ser lido e interpretado, conforme o entendimento de Bonafé (2013) que a define como currículo:

[...] A cidade é uma forma material da cultura, um complexo dispositivo cultural de onde emergem mensagens, significados, onde se constroem e destroem experiências, de onde se alimentam os relatos, as narrativas, onde se formam e transformam as biografias. (BONAFÉ, 2013, p. 442).

Para esse autor, evidencia-se o caráter dialógico da cidade que produz uma linguagem com significações ao mesmo tempo complementares e antagônicas, fomentando, dessa maneira, a liberdade, a sujeição das pessoas, além de ser um campo fértil para discussões e aprendizagens.

Nesse sentido, pensamos o ensinar e o aprender sobre a cidade não somente a partir do tempo das aulas e dos conteúdos dispostos nos livros didáticos ou materiais produzidos para mostrar a cidade para as crianças, materiais que são trabalhados entre as paredes da sala de aula, separado do mundo e de suas influências. Para Bonafé (2013) no currículo escolar tradicional, a cidade é representada pelo livro didático como a luneta com a qual a escola pretende abordar o mundo exterior. Porém, com esse dispositivo, tudo o que está fora da sala de aula é preterido à categoria de coisa, destituído de vida e experiência. No livro didático escolar, a cidade é vista a partir de temas fragmentados referentes aos serviços públicos, a circulação, a rua, o bairro, o comércio, o transporte, o trabalho, isto é, por meio de imagens instantâneas e fixas da vida cotidiana, as quais eliminam o que as interligam: a experiência subjetiva. Consideramos que olhar para a cidade, tomando-a em seu movimento vivo, latente, podendo interpretá-la, possibilitando novas formas de pensar e ensinar sobre o mundo, estamos indo ao encontro da concepção de Bonafé (2013), da cidade como currículo.

Entendemos que pensar o ensino da cidade para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma proposta que se localiza na intersecção de saberes de todas as esferas do conhecimento. O estudo das cidades é um campo que assume a necessidade da contribuição de diferentes áreas do saber da vida urbana. Assim, possui irrecusável dependência dos saberes vindos da história, geografia, sociologia, antropologia, arquitetura, fato que possibilita um caráter interdisciplinar para compor uma narrativa sobre a cidade, possibilitando uma leitura mais apurada.

As saídas e situações vivenciadas pelas crianças para além dos muros da escola vão possibilitam o que Larossa (2002) defende como ideia de experiência sendo aquilo “ que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca, a cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Tornar possível a experiência, então, requer de nós darmos espaço para o mundo, espaço para bem usufruir o tempo, num caminhar lento. Porém, na sociedade contemporânea, essa posição de dar espaço para a experiência é cada vez mais cerceada. A experiência torna-se fugaz.

Ao mobilizar a polissemia do significado da experiência, Larossa (2002) mobiliza uma aproximação da par experiência/sentido. Ao definir o sujeito da experiência, o autor afirma que o mesmo pode ser explicado não por sua atividade, mas por sua passividade, disponibilidade e abertura. Tal abertura assenta-se na receptividade, esse sujeito é um sujeito ‘exposto’, colocado fora de seu lugar. A experiência reclama uma exposição, isto é, uma vivência, uma travessia dos corpos, para, assim poder refletir sobre essa experiência, e a partir dela construir sentidos para transformá-la em conhecimentos.

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Com base na afirmação anterior, asseveramos que a velocidade com que ocorrem os acontecimentos, um elemento na vida moderna, segue a mesma lógica na escola, o movimento é acelerado com um perfil de currículo apresentando-se cada vez mais inchado. No ambiente escolar sempre estamos a lidar com urgências e mobilizados para alguma atividade prescrita, em que todo um aparato dificulta a experiência dos envolvidos no processo escolar.

Ao caminhar junto com as crianças por ruas centrais da cidade de Londrina, as ideias dos autores que embasaram nosso referencial, encontram eco nos dados levantados porque permitiu que com o tempo da paragem fosse instigada a curiosidade, a experiência, a fruição, a exploração e interpretação das diferentes camadas do tempo gravadas em ruas, praças, prédios públicos, museus e igrejas, conforme fez crer nossa pesquisa. Nesse sentido, fazer uma leitura da cidade considerando-a como texto que se dá a ler provoca a busca por explorá-la nos significados presentes no espaço urbano e na sua dinamicidade, o que possibilita a produção de narrativas.

## PASSEIOS URBANOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Nesta parte do texto nos dedicaremos a pensar nos passeios urbanos a partir da intencionalidade educativa que permite a transmissão de conhecimentos sobre a urbe, sua história, os sujeitos que nela habitam, o movimento dos acontecimentos cotidianos, a cultura. Tendo como força motriz a ideia do caminhar pela cidade, procuraremos evidenciar que a inserção das crianças nas ruas da cidade acompanhadas pelas professoras provoca reflexões e gera aprendizagens ao articular os passeios com um trabalho que se realiza em sala de aula.

Sílvia Alderoqui reflete sobre a arte de caminhar como um dispositivo criativo impulsionado pelas derivas urbanas. A autora aponta a leveza e a profundidade de se caminhar pela cidade a que se pertence, na qual se vive, aproveitando as possibilidades imaginativas que oferece o espaço público. Alderoqui (2012) propõe passeios pedagógicos em que a arte de caminhar se trata de “perder-se” pelas ruas da cidade a que se pertence, não como um elogio a desorientação, mas com o sentido que tem a palavra perder-se para a infância: perder-se sem riscos, perder-se com segurança, perder-se com imaginação para poder perceber por meio da contemplação, a literatura, a poesia, os símbolos, os sonhos.

A cidade é um transmissor denso, mutável e diversificado de informações e cultura. No sentido de educação informal, isto é, educação que educa “sem propor” a cidade ensina nos meios de transporte público, ao atravessar uma rua, ao realizar uma compra no comércio, ao ler um cartaz, ao observar o comportamento das pessoas em determinadas situações no espaço público, e tantas outras ocasiões. Mas, o conhecimento obtido desse modo é um conhecimento relativamente superficial, aprendemos a usar a cidade e a transitar por ela,

mas não necessariamente a compreendemos ou podemos decodificá-la além da evidência. Nos ocupamos com sua aparência, mas não com sua estrutura. Manejamos o presente, mas ignoramos tudo sobre suas origens e de suas perspectivas. Uma outra limitação da aprendizagem informal do meio urbano é que se apresenta de forma parcial, uma vez que corresponde ao segmento social em que cada um se move destacam Alderoqui e Villa (1998).

Essa discussão das autoras nos situa na problemática de como aprender a conhecer a cidade a partir da escola que é onde o conhecimento público é transmitido. Partindo da cidade enquanto espaço público por excelência, Alderoqui e Villa (1998) propõem o estudo da cidade como conteúdo educativo com intuito de vencer a característica parcial e superficial que possui a aprendizagem direta e espontânea do meio urbano. Consiste em poder fazer leituras da cidade a partir de conteúdos escolares que permitem explicá-la. Salientam, ainda, que os conteúdos são elaborados tendo como norte os desenvolvimentos disciplinares, as demandas da sociedade e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Ensinar sobre a cidade requer estudo, planejamento, tempo, antes de estabelecer-se nas práticas escolares, sob o risco de empobrecer as ideias originais, passado o período de estímulo externo.

O ponto chave de toda a didática que se ocupe de ensinar o fenômeno urbano é pôr em marcha a interação entre a realidade física, quer dizer a forma, a estrutura e os usos da cidade enquanto objeto físico, e a realidade social, quer dizer, os interesses psicológicos e as conotações e significados sociais dos habitantes passados, presentes e futuros. É necessário dar significado social para a forma e para a estrutura da cidade. (ALDEROQUI, 2013, p. 260).

Alderoqui e Villa (1998) observam que a cidade é um objeto de conhecimento que nunca pode ser visto em sua totalidade, pois é um objeto de grande tamanho, visível por meio de suas representações, vivido em algumas de suas partes. A visão global do espaço urbano requer conceitualização para reconstruir a continuidade do espaço, construção essa que se dá intelectualmente. Nesse sentido, ao citar Lurçat (1976) as autoras enfatizam que o conhecimento do espaço é progressivo, tributário do meio e modificável pela aprendizagem e que não há idade de aquisição independente das condições concretas de existência.

A seguir, apresentaremos recortes da nossa pesquisa de doutorado que buscou responder quais as leituras da cidade que crianças inseridas em um projeto de estudo de campo sobre os aspectos humanos e materiais constantes no quadrilátero central de Londrina podem realizar ao longo dos três anos do Ensino Fundamental? Aqui, vamos dialogar com leituras que as crianças foram construindo sobre alguns aspectos humanos constantes naquele espaço da cidade durante passeios que foram realizados no período da pesquisa.

## O MOVIMENTO DAS APRENDIZAGENS INFANTIS PELAS RUAS DA CIDADE

No anseio de investigar a potencialidade educativa da cidade, fomos às ruas da cidade com dois grupos de crianças que no ano de 2017 tinham entre seis e sete anos de idade. As crianças frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola da

rede municipal de Londrina, localizada na área central e bem próxima do centro histórico, o que facilitou os deslocamentos. O intuito era acompanhá-las durante os três primeiros anos dessa etapa do ensino básico, por isso, de modo geral, participaram dessa investigação todas as crianças que frequentaram essas turmas. No entanto, estipulamos como critério para configurar os sujeitos participantes da pesquisa as crianças que permaneceram os três anos nessas turmas. Em 2019, finalizamos a coleta de dados com 26 crianças, diminuição que se deu por motivos de transferência de escola ou de turno.

Nesse estudo, aliamos nossas opções políticas e epistêmicas de pesquisadora com o nosso contexto profissional. Assim, a pesquisa-ação foi a metodologia selecionada e a partir disso os procedimentos investigativos foram realizados. A opção recaiu, principalmente, na realização de caminhadas pedagógicas articuladas a uma sequência de ações planejadas antes e após os passeios e, nesse período, retornamos uma vez ao ano sempre nos mesmos pontos.

Os registros construídos durante os três anos da pesquisa foram caderno de campo, fotografias, gravações, desenhos e produções de textos. Ao final da tomada de dados, elaboramos protocolos com imagens expostas dos lugares visitados e que não foram trabalhados em sala de aula, mas que traziam indícios das situações vivenciadas nos espaços públicos da cidade durante os passeios, uma vez que foram momentos não planejados, que ocorreram ao acaso, mas que trouxeram situações imprevisíveis e intensas para a pesquisa. A proposta foi que escrevessem o que aconteceu e o que eles aprenderam naquelas situações.

O que vamos trazer aqui são situações vivenciadas por crianças e professores em nossa primeira saída rumo ao centro histórico no ano de 2017. Essa área refere-se ao entorno da Catedral Metropolitana, local onde também estão situados edifícios de usos públicos e culturais, tais como a Biblioteca Pública Municipal, o Teatro Zaqueu de Melo, Correios, Regional de Saúde, a Concha Acústica e o Memorial dos Pioneiros. Apresentamos aqui, as vivências na Biblioteca Pública, um dos lugares por nós escolhidos para o projeto de estudo.

No dia combinado para o passeio, as crianças demonstravam muita expectativa, e como não poderia ser diferente, nós também. No dia anterior, já havíamos feito os combinados como andar em duplas pelo lado de dentro da calçada, uso de crachá e uniforme, entrega de autorizações do responsável, entre outros. Saímos da escola por volta das 08h15m e uma professora auxiliar nos acompanhou, colaborando no cuidado com as crianças e no registro de alguns episódios.

Pelas ruas, as crianças seguiam caminhando de mãos dadas com seus pares, num burburinho alegre, que altera o ruído das ruas, euforia de quem está experimentando uma novidade, considerando que a elas não andavam sozinhas. Naquele dia tinham as professoras supervisionando a caminhada, e iam ora conversando sobre os lugares que passavam, ora cantando em grupo, movimento que levou os comerciantes e funcionários às portas dos estabelecimentos para observar o trânsito das crianças.

As crianças estavam ansiosas para chegar à Biblioteca Pública, já havíamos passado pela agência central dos Correios e a Concha Acústica. Conforme fomos nos

aproximado da Biblioteca e do Teatro Zaqueu de Melo, elas puderam ficar mais livres porque a calçada daquele quarteirão é larga, porém naquele momento algumas faixas estavam em péssimas condições de uso pelos buracos formados, perigosa para todos os transeuntes, o que fez com que ficássemos alertando as crianças para que tomassem cuidado. Também haviam mesinhas e bancos de cimento na frente do prédio para jogos de dama, mas muitas estavam depredadas.

**Figura 1 - Entrada do Teatro Zaqueu de Melo**



Fonte: Acervo da autora (2017)

**Figura 2 - Caminho para a Biblioteca Pública**



Fonte: Acervo da autora (2017)

Durante a visita à biblioteca, uma funcionária gentilmente nos atendeu e mostrou todos os setores e a função de cada um na organização da instituição, bem como nos convidou a visitar uma exposição de arte que estava começando aquele dia. Assim, as situações que encontramos pelo caminho no decorrer de toda nossa pesquisa, aquilo que não podíamos antecipar, conforme nos alerta Larrosa (2002), tornaram-se possibilidades de experiências para muitas crianças pela riqueza dos acontecimentos encontrados.

Nos desenhos produzidos pelas crianças, a materialidade é apresentada pela maioria delas que representam a si e ao grupo em meio a vivência do passeio, trazendo suas experiências naquele lugar, crianças dentro da biblioteca, os livros, a mesinha para jogar dama, as crianças uniformizadas, as professoras. Ao se colocarem nos desenhos, em meio aos elementos constitutivos da edificação, inferimos que as crianças trazem a percepção sobre o caminhar pela cidade, a experiência corpórea e que atinge os sentidos, o olhar parece estar remetendo para a mão os detalhes observados. Os desenhos não constituem a realidade em si, os mesmos apontam não somente o que foi observado da realidade imediata, isto é, as particularidades do prédio, as suas funções, o entorno, mas referem-se a um dos episódios em que as crianças estavam “in loco”, em contato direto com o objeto de estudo, tiveram a oportunidade de pesquisar uma fonte histórica em uma atividade contextualizada.

Naquela ocasião, estava tendo 32ª mostra Afro-brasileira Zumbi dos Palmares com obras de alguns artistas, entre eles Paulo Menten artista ligado a história da arte local. A mostra também trazia representações da espiritualidade dos povos e apresentava esculturas de santos - Nossa Senhora Aparecida e São Miguel, como também a cultura dos negros, com mãe Oxum, remetendo ao feminino sagrado e ao sincretismo da cultura nacional. As crianças estiveram interessadas na mostra, observando os quadros, despertando curiosidade com objetos interativos da expo-

sição, como uma árvore com luzinhas e o desejo em explorar o espaço. Solicitavam que tirássemos fotos das obras que mais gostaram para depois poder vê-las novamente na sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, em 09 de novembro de 2017).

**Figura 3 - Desenho Exposição de obras de arte – Amanda**



Fonte: acervo da autora (2017)

O desenho de Amanda revela uma maneira de ver aquela exposição e o modo dela mostrar o que presenciou, e de algum modo, o acontecimento produziu alguns afetos que, sensivelmente, foram representados em seu desenho nos detalhes, na organização espacial, na disposição do mobiliário, nas cores utilizadas, enfim, um registro de certa experiência estética.

Amanda: O que eu mais gostei foi da exposição da biblioteca porque eu nunca tinha ido em exposição de quadros, só tinha visto no desenho. Achei tão bonito! Quando eu crescer quero ser pintora. Essa aqui sou eu na exposição.

Rúbia: E quem é aquela outra pessoa?

Amanda: É aquele homem que “tava” lá lendo jornal na mesa. Depois ele foi na exposição quando a gente “tava” lá. Eu vou chamar o meu pai para a gente visitar a exposição porque eu gostei muito. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 23/11/2017).

Na criança, a sensibilidade em relação ao espaço caminha em direção a um entendimento que ultrapassa o espaço geométrico e alcança o espaço como prática social. Nesse trânsito, ela é afetada pelo que ali é vivido. À medida que a criança circula pela cidade, vai se tornando outra coisa que, até então, estava encoberta, mas que, tão logo, é revelada pelo olhar observador infantil. Nesse sentido, tomamos emprestadas as ideias de Larossa para advogar que ultrapassar os muros da escola para explorar a cidade, pautada na inserção corpórea das crianças pelos espaços públicos, incide diretamente no tipo de experiências que elas podem vivenciar na relação da escola na e pela cidade. Segundo esse filósofo, “o espaço do sujeito da experiência é especialmente um espaço onde tem lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p.24). Reiteramos o exposto por este autor de que é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou ainda, o que nos advêm, e ao nos atravessar nos forma e nos transforma.

Caminhar pela cidade é ir ao encontro do sentido humano, é o lugar de concentração de pessoas e por isso lugar de diversidade, de práticas interativas e de oposição, comporta marcas de comportamento e hábitos. Em meio a materialidade urbana, existe uma outra linha de representação que exhibe a cidade através de sua população em suas ruas movimentadas, com o povo a mostrar-se presente, como bem pontua a historiadora Sandra Pesavento (2007).

O episódio a seguir ocorreu em nossa saída com a outra turma, alguns dias após, na qual fizemos o mesmo trajeto e paramos nos mesmos pontos.

Ao caminhar entre a agência dos Correios e a Biblioteca Pública, solicitei que as crianças tomassem cuidado para não tropeçarem, pois, a calçada estava muito esburacada. Em frente ao prédio da biblioteca ficamos a discutir os aspectos da materialidade observada quando uma senhora que estava indo a uma feira nas imediações daquela área nos abordou e disse:

Senhora: A prefeitura deveria ter vergonha de ter um lugar desses para trazer as crianças, cheio de buracos, né? E olha que eu com o meu carrinho de feira não dá pra andar direito! Eles podiam pensar nas crianças porque nos idosos eles não pensam mesmo!

Chamo a atenção das crianças para a reclamação da senhora e elas concordam dizendo que é perigoso cair ali. A mulher sugere que elas mandem uma carta para o prefeito reclamando.

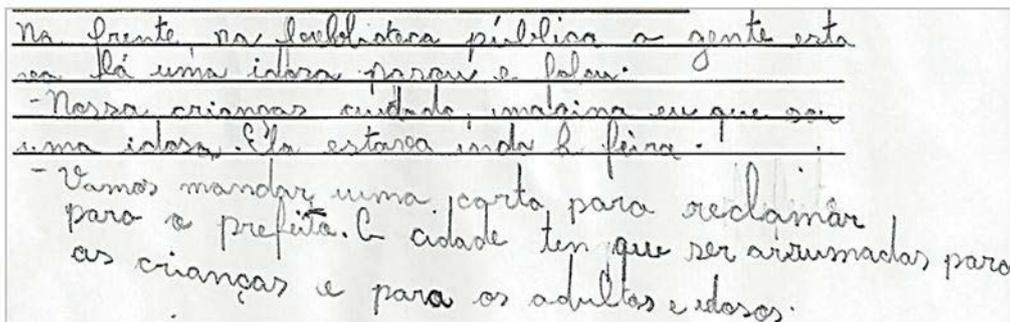
Izy: O que é prefeito?

Gabriel: É o Temer.

Caio: Eu sei que a Dilma saiu. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 22/11/2017)

Em nossas aulas discutimos que o prefeito é a pessoa responsável por administrar a cidade, por tomar decisões sobre o que fazer, como se arrecada dinheiro para realizar ações em prol da necessidade da população, enfim íamos discutindo, buscando em situações do cotidiano e também por meio de textos de livros didáticos e notícias de jornal internet e responder as indagações que surgiam, chegando ao estudo dos poderes que organizam o município administrativamente, conteúdo programado para o terceiro ano, mas que em consequência do episódio vivenciado já discutíamos há algum tempo.

**Figura 4 - Episódio calçada da biblioteca – Larissa.**



**Fonte: acervo da autora (2019)**

Algumas crianças primeiramente trazem uma comparação entre a dificuldade delas próprias se locomoverem na calçada e a dificuldade para uma pessoa idosa, exprimindo na resposta que, dada as condições físicas, aquela situação era mais inconveniente para os idosos, mobilizando significações partilhadas entre gerações e demonstrando empatia pela vulnerabilidade de um grupo social. Em seguida, manifestam a ideia da cidade enquanto espaço público urbano que pertence a todas as pessoas. A partir da leitura das crianças desse episódio vivenciado por elas em um espaço público da cidade, lembramos as ideias de Tonucci (2019) de que com o desenvolvimento urbano engendrado pelo capitalismo, as cidades “esqueceram a maior parte de seus habitantes, especificamente as crianças, mas também as mulheres, os jovens e os velhos, foram planejadas apenas para a categoria mais

forte dos cidadãos, a dos adultos produtivos” (TONUCCI, 2019, p.67). Ao refletir sobre o repovoamento dos centros históricos, o autor afirma que o centro de uma cidade é o melhor lugar para velhos e crianças se encontrarem, para viverem a sua cumplicidade, pois foram feitos para estar juntos. Para Sarmento (2018), as interações intergeracionais são uma das potencialidades que a cidade possibilita a dois grupos sociais que, comumente, tem seus trânsitos circunscritos a espaços específicos.

Outras respostas concebem a cidade como espaço de coexistência, algumas crianças mostram engendrar um movimento de reflexão que toma a dinâmica dos espaços, problematizando-os, expandindo para outros grupos sociais e trazendo a ideia de acessibilidade. Quando uma idosa para diante de um grupo de crianças da escola e da professora para chamar a atenção sobre as condições da calçada e eles passam a discutir a situação, ainda que brevemente, podemos inferir desse episódio que a idosa quis compartilhar um fator restritivo de sua mobilidade por alguns lugares do centro para que desse encontro de gerações algumas ações fossem engendradas.

**Figura 5 - Episódio calçada da biblioteca – Jenifer.**

Quando fui no passeio do primeiro ano está-  
vamos indo na biblioteca pública o chão estava  
esburacado veio uma velhinha e disse oi crianças se  
está ruim prá vocês imagine eu que sou uma  
idosa. Mandem uma carta para o prefeito.  
É certo mandar uma carta para o prefeito já  
pensei uma pessoa numa cadeira de rodas?  
mas agora eles estão conversando.

**Fonte: acervo da autora (2019)**

Ao discutir sobre a dimensão pedagógica do urbanismo, Alderoqui (2003) explica que se aprende com a cidade e isso está relacionado com a densidade dos encontros humanos e das produções culturais, a cidade como agente de educação informal. Nesta dimensão sucede o encontro com as diferentes classes de pessoas, homens, mulheres, crianças, idosos, ricos e pobres, etc. Baseada em Sennet (1994), a autora pontua que o mero fato da diversidade não impulsiona as pessoas a interagir porque o conhecimento que dali provém é superficial, é um saber de como usar a cidade e circular por ela que não necessariamente provoca uma compreensão, mas a evidência e a aparência. No entanto, esse conhecimento ingênuo pode se transformar em enriquecedor se é acompanhado de estímulos, reflexões e sugestões, o que se dá por meio da intervenção pedagógica. Alderoqui (2003) ainda assevera que como o real nada tem de simples, seria ilusório pensar que o simples contato com a realidade provoca, de imediato, uma consciência autêntica da mesma, mas necessita da condução do professor no trabalho de conceitualização. Conforme Pesavento,

As explicações não estão nos muros, nem nas calçadas, mas nas relações que se estabelecem e que permitem organizar o que observamos, outorgando-lhe um sentido aos objetos materiais (ruas, edifícios, lugares), deste modo o conhecimento é que permite simplificar a complexidade do real. (PESAVENTO, 2003, p. 162).

Figura 6 - Episódio calçada da biblioteca – Miguel.

3- Numma quinta-feira eu e a minha turma estávamos andando em frente da biblioteca pública e uma senhora estava andando com um carrinho de feira e falou para nós:

- Crianças se está difícil para vocês andarem em imagina eu que sou idosa, mandem uma carta para o prefeito arrumar. Eu acho que o prefeito deve chamar pessoas para arrumar as ruas e calçadas não só para os idosos mas também para nós crianças, adultos, adolescentes, jovens e principalmente as metaqueiras para não acontecer acidentes nas ruas. É importante andar a pé pela cidade mas as calçadas e as ruas devem estar em bom estado. Andar a pé é importante para tomar um ar e conhecer as pessoas.

Fonte: acervo da autora (2019).

Na narrativa da criança observamos que ela foi atravessada pela experiência de estar na cidade, circulando pelo espaço público a pé, com o sentido de sociabilidade que essa inserção pode provocar. Um sujeito de passagem, de travessia, que permite uma relação com aquilo que experimenta, aceitando que as coisas, verdadeiramente, passem por ele, conforme as ideias de Larrossa (2002). Nesse sentido, reiteramos o exposto por este autor de que é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou ainda, o que nos advêm, e ao nos atravessar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Essa ação busca alcançar o conhecimento que é resultado do saber da experiência, contornando os impulsos da opinião e permitindo, primeiro, que os acontecimentos sejam gravados na vivência, antes de se emitir qualquer consideração.

Sarmento (2018) afirma que a experiência constitui um dos fatores que demarcam a possibilidade de potenciação da cidadania das crianças na contemporaneidade. Verificamos em nossa pesquisa que várias crianças mostram uma consciência de cidadania se formando ao captarem as situações relativas ao cotidiano, refletirem sobre tais acontecimentos notando consequências para a vida coletiva e posicionando-se em relação a elas.

Apesar das crianças estarem distantes dos processos decisórios e das preocupações com as políticas públicas, elas são bastante implicadas a suas consequências e isso é marcado em seus pontos de vista. Percebemos que essa consciência vai se constituindo no movimento de uma experiência pública compartilhada, ainda que de forma inicial, e nos processos educativos formais e informais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto partimos da tríade cidade – criança – escola e nessa relação entendemos a cidade como espaço que educa, a criança como ator social, participante ativo da vida em sociedade e a escola enquanto lócus do conhecimento público, local em que se pode acessar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Nesse movimento, estendemos o olhar para a potencialidade educativa da cidade, na possibilidade de uma relação mais estreita entre escola e espaço urbano, em que o acontecimento da vida nesse espaço é campo aberto para a problematização do presente e para a reflexão da pluralidade das experiências humanas. A escola está implicada com direito à cidade, condição para a cidadania.

Indo ao encontro da potência educativa da cidade, optamos pelas caminhadas até o chamado “Quarteirão Cultural” de Londrina. No movimento de ir e vir dos trajetos realizados, bem como a nossa permanência em alguns lugares dessa área central, consideramos a opulência desse espaço-tempo por propiciar interações das crianças com a cidade e outros atores sociais, a aproximação da diversidade e pluralidade própria das ruas e dos problemas urbanos. Nesse sentido, concordamos com Castro (2004) que todo esse movimento produz um conjunto de experiências e subjetividades no vínculo da criança com a cidade, por ser a última um campo fértil da ação e da experiência do viver coletivo.

Pensar a educação como na cidade que lança luzes sobre a escola que precisa romper paradigmas de que o saber só se dá entre quatro paredes, em ambiente silencioso, sem enxergar a rua, o movimento cidadão, a paisagem, a diversidade. Estar além muros da escola permite que a criança possa caminhar de forma lenta para observar, para conhecer, para se encantar, para estranhar, sendo marcado por experiências em sua inserção nos espaços públicos, e então poder captar a cidade.

O encontro didático que se dá por meio de caminhadas e passeios pela cidade requer do professor abertura para estar nas ruas com as crianças, ações bem planejadas, conhecer a história dos lugares escolhidos para visitar, o ensino de ferramentas conceituais que são parte dos conteúdos escolares, recursos didáticos que permitam observar, comparar e analisar a função e a utilização do próprio espaço, considerando que profundos processos de transformação que uma cidade pode sofrer eliminam as marcas ou registros do passado, impedindo a rememoração e instaurando certo bloqueio da sensibilidade. Esse encontro requer ainda, tempo para a contemplação, para a discussão, para a expressão das crianças por meio de diferentes linguagens, criatividade, escuta atenta ao que as elas têm a dizer, observação daquilo que chama a atenção do olhar infantil, e, mais, o próprio professor precisa nutrir um certo entusiasmo pela cidade. Esse trabalho pedagógico possibilita criar condições para que todos os envolvidos no processo educativo compreendam a cidade em torno de uma complexidade mais alargada, sob o ponto de vista de suas vinculações com o conhecimento em suas várias dimensões, superando visões fragmentárias dos problemas urbanos com vistas ao direito à cidade.

A materialidade da cidade informa não apenas os seus traços materiais presentes nas edificações, monumentos, praças, mas traz o ritmo do cotidiano, pessoas transitando pelas ruas, experiências humanas no tempo, dando a ver o que é viver na cidade, por isso

estar nas ruas contém a potência do encontro com o outro. Desse modo, concluímos que a dimensão humana presente na cidade e a diversidade de vidas que essa presença envolve é oportunidade para propor reflexões sobre a pluralidade humana, sobre os problemas urbanos, o encontro de gerações. Para tanto, importa que no regresso à escola, o passeio reverbere em consequências, pois a partir disso pode se articular com o fio condutor que do que foi eleito para estudo. Ainda que possa haver dificuldades em operacionalizar as saídas, quanto mais isso for se constituindo em uma prática, com retornos aos lugares visitados e expansão dos deslocamentos, maiores são as leituras e apropriações que as crianças fazem da cidade, nutrem um sentimento de pertença e exercitam a cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ALDEROQUI, Silvia; VILLA, Adriana. A ciudad revisitada. In: ALDEROQUI, Silvia; AISENBERG, Beatriz (orgs.). *Didáctica de las ciencias sociales: teorías com prácticas*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- ALDEROQUI, Silvia. La ciudad: un territorio que educa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 38, p. 153-176, jan. /jun. 2003.
- ALDEROQUI, Silvia. *Paseos urbanos: el arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2012.
- ALDEROQUI, Silvia. La ciudad se enseña. In: ALDEROQUI, Silvia; AISENBERG, Beatriz (orgs.). *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- BONAFÉ, Jaume Martinez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 442-458.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.
- MIRANDA, Sonia Regina, BLANCH, Joan Pagès. Cidade, memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 59-92
- PESAVENTO, Sandra Jatay. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Apresentação – olhares sobre a infância e a criança; In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p. 7-13.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância e cidade: restrições e possibilidades*. Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.
- TONUCCI, Francesco. *A cidade das crianças*. Tradução Margarida Periquito. Matosinhos: Kalandraka, 2019.

# Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na educação infantil

## *Inclusion of students with autism spectrum disorder in early childhood education*

Mariana Amadio Moreno  
Vania Regina Boschetti

### RESUMO

O presente trabalho tem como tema a inclusão de crianças com TEA na educação infantil do ensino regular. TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (de acordo com a Secretaria de Saúde). A principal motivação para sustentar o presente projeto de pesquisa é os desafios que pais com filhos com Transtorno do Espectro Autista enfrentam é o preconceito. Chamado de Preconceito Reverso, isso ocorre muito pelo fato de o autismo não ter cara, com isso muitas pessoas julgam essas crianças como mimadas, mal educadas e muito mais. Isso afeta de maneira significativa a educação dessa criança, pois muitas instituições e docentes acabam por não estarem preparados para receber esse tipo de aluno. A falta dessa capacitação acaba tornando essa inclusão conturbada, pois os docentes não tem a experiência para receber o aluno e inclui-lo nas aulas de forma efetiva para que ele realmente participe das aulas como os demais alunos, podendo haver participação de um auxiliar para ajudá-lo. Abordarei as seguintes hipóteses para o problema em questão. Por possuírem dificuldades no desenvolvimento da linguagem, apresentarem seletividade a algumas coisas, ter dificuldade na interação e no comportamento social muitos docentes acabam se sentindo incapacitados de trabalhar com esse tipo de aluno em uma escola regular. Mas parte desse sentimento de incapacidade se deve ao fato de muitos não terem uma capacitação para trabalhar com esses alunos. Buscar aprender e se capacitar é de suma importância para nossa profissão, pois através desses novos conhecimentos que vamos nos moldando como profissionais mais aptos a trabalhar com diversos tipos de alunos. Aprender mais sobre o assunto, buscar ter uma perspectiva mais inclusiva isso inclui tanto professores como a instituição em si para que possam trabalhar com alunos autistas é um passo muito importante para se começar. Aliado a isto,



buscar novas estratégias metodológicas para que haja há interação e desenvolvimento de todos os alunos sem haver exclusão ou segregação. O objetivo desse projeto é identificar quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes e também pelo discente que está passando por esse processo. Como ocorre essa inclusão. Quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Analisar como ocorre essa inclusão, observando as situações problemas enfrentadas durante essa inclusão, e procurar resolver esses problemas de uma maneira que a instituição, professores e alunos sejam beneficiados. Toda criança tem direito a um ensino de qualidade, mesmo quando essa criança apresente transtornos ou deficiências. A metodologia usada na elaboração desse projeto será pesquisa de natureza bibliográfica, para o conhecimento da inclusão dos alunos com TEA no ensino regular, o delineamento adotado é o levantamento de dados sobre o assunto através de livros e entrevista.

**Palavras-chave:** TEA. inclusão. alunos. escola.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. (SESA e MINISTÉRIO DA SAÚDE)

A principal motivação para sustentar o presente projeto de pesquisa são os desafios que pais com filhos com Transtorno do Espectro Autista enfrentam: o preconceito. Chamado de “Preconceito Reverso”, isso ocorre muito pelo fato de o autismo não ter “cara”, com isso muitas pessoas julgam essas crianças como mimadas, mal educadas e muito mais.

Isso afeta de maneira significativa a educação dessa criança, pois muitas instituições e docentes acabam por não estarem preparados para receber esse tipo de aluno.

A falta dessa capacitação acaba tornando essa inclusão conturbada, pois os docentes não tem a experiência para receber o aluno e inclui-lo nas aulas de forma efetiva para que ele realmente participe das aulas como os demais alunos, podendo haver participação de um auxiliar para ajudá-lo.

Os problemas que serão abordados nesse projeto de pesquisa são:

- Quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes na inclusão dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na escola regular na educação infantil?
- Qual a importância da inclusão dos alunos com TEA no ensino regular e seus benefícios?
- Como deve ser feita essa inclusão?

Abordando as seguintes hipóteses para o problema em questão. Por possuírem dificuldades no desenvolvimento da linguagem, apresentarem seletividade a algumas coisas, ter dificuldade na interação e no comportamento social muitos docentes acabam se sentindo incapacitados de trabalhar com esse tipo de aluno em uma escola regular. Mas parte

desse sentimento de incapacidade se deve ao fato de muitos não terem uma capacitação para trabalhar com esses alunos. Buscar aprender e se capacitar é de suma importância para a profissão, pois através desses novos conhecimentos que vamos moldamo-nos como profissionais mais aptos a trabalhar com diversos tipos de alunos.

As principais fontes usadas para esse trabalho são os livros dos seguintes autores:

- Cirlene Costa Couto, “Autismo e Professores: Diagnóstico Precoce, Inclusão Escolar e Rede de Atenção Psicossocial”.
- Priscila Romero, “O Aluno Autista: avaliação, inclusão e mediação”.

Aprender mais sobre o assunto, buscar ter uma perspectiva mais inclusiva isso inclui tanto professores como a instituição em si para que possam trabalhar com alunos autistas é um passo muito importante para se começar. Aliado a isto, buscar novas estratégias metodológicas para que haja há interação e desenvolvimento de todos os alunos sem haver exclusão ou segregação.

A educação é a ponte essencial para uma inclusão efetiva na sociedade. Para alunos com TEA essa inclusão é essencial, pois além de aprenderem as matérias acadêmicas, elas iram aprender atividades do cotidiano, essa inclusão é de suma importância para essas crianças, o fato de estarem em ambiente escolar inclusivo ajuda-os a se desenvolverem de uma maneira mais efetiva, pois estarão vivenciando todo um cotidiano diferente do que estão acostumados e isso os estimula de maneira positiva. O contato com outras crianças ajuda a desenvolver melhor as áreas cognitivas, emocionais, motoras e sociais.

Frequentemente os processos de aprendizagem das crianças autistas são tão lentos e estão tão alterados que a aplicação rotineira de técnicas educativas termina na frustração se não for acompanhada de uma atitude de indagação ativa, de exploração criativa do que acontece com a pessoa que educamos. Quando acompanhada desta atitude, a relação educativa com crianças autistas (por mais exigente que seja) se converte numa tarefa apaixonante e que pode enriquecer enormemente tanto o professor como o aluno (RIVIERE, 1984, *apud* ASSUMPÇÃO *et al.*, 1997, p. 217)

Essa inclusão deve ser feita de forma a respeitar as necessidades desse aluno, para que não haja a segregação entre alunos “tidos como normais” e o aluno com TEA. Não podendo haver a exclusão do aluno das atividades cotidianas como também das matérias dadas, a instituição deverá oferecer um auxiliar para acompanhar essa criança de maneira particular para que o ajude em suas dificuldades e limitações. Essa inclusão deve se estender até a família pois está será de muita importância para que isso ocorra de maneira efetiva.

O objetivo desse projeto é identificar quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes e também pelo discente que está passando por esse processo. Como ocorre essa inclusão. Quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Analisar como ocorre essa inclusão, observando as situações problemas enfrentadas durante essa inclusão, e procurar resolver esses problemas de uma maneira que a instituição, professores e alunos sejam beneficiados. Toda criança tem direito a um ensino de qualidade, mesmo quando essa criança apresente transtornos ou deficiências.

A metodologia usada na elaboração desse projeto será pesquisa de natureza bibliográfica, para o conhecimento da inclusão dos alunos com TEA no ensino regular, o delineamento adotado é o levantamento de dados sobre o assunto através de livros e entrevista.

A entrevistada uma mãe que possui um filho com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram elaboradas perguntas referentes a inclusão de seu filho na escola de ensino regular, as dificuldades e mudanças observadas com essa inclusão. O local da entrevista foi na residência da entrevistada.

O presente projeto contém três capítulos aos quais apresento um breve resumo.

Primeiro capítulo aborda a explicação científica sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista. O transtorno do espectro autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva.

Posteriormente no segundo capítulo trata da diferença entre a integração e a inclusão de alunos com TEA no ensino regular, como deve ocorrer e as dificuldades enfrentadas.

Já no terceiro capítulo o assunto retrata sobre o professor e o TEA, e qual o seu papel na ajuda a esse aluno desde a descoberta de pequenos sinais ao fechamento de laudo e a capacitação para se trabalhar com esse aluno.

## O QUE É TEA?

O transtorno do espectro autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. (De acordo com Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde). Ela tem seu início nos primeiros anos de vida, e isso acompanha o indivíduo pelo resto de sua vida, pois não há cura para o autismo, mas há tratamento e se for diagnosticado logo no início da vida da criança as chances de ter um melhor desenvolvimento aumentam significativamente.

Sua apresentação clínica é variável quanto às manifestações que podem ser de maneira mais sutil ou severa na parte comportamental tendo seus graus de gravidade.

O TEA pode em alguns casos estar associado ao comprometimento da linguagem, isso se deve aos níveis que o transtorno pode ter.

A regressão da linguagem é caracterizada pela perda da expressão de três a cinco palavras contextualizadas, excetuando-se “mama” e “papa”, por mais de três meses. Pode ou não ocorrer regressão na área social, comunicação não verbal e na capacidade de brincar. Ocorre em 15 a 50% dos casos de autismo e surge mais frequentemente por volta dos 24 meses de vida. O atraso da linguagem ou sua regressão é o sinal mais frequentemente identificado pelos pais no TEA. (TAMANAH et al., 2014, p. 265-269)

São divididos em nível 1,2 e 3, sendo o nível 1 pessoas que precisam de menos

suporte por ser considerado um nível leve, nível 2 pessoas que precisam de ajuda para realizar determinadas atividades é considerado como nível moderado e o nível 3 que são pessoas que precisam de constante suporte para suas atividades, esse nível é considerado como severo.

Abaixo esclareceremos um pouco sobre cada nível.

Nível 1 — Autismo leve: As pessoas que se enquadram no nível 1 do TEA, apresentam sintomas menos graves, por isso é denominado como autismo leve. As pessoas que se enquadram no nível 1 de TEA podem ter dificuldades em situações sociais, comportamentos restritivos e repetitivos, mas requerem apenas um suporte mínimo para ajudá-las em suas atividades do dia a dia. As pessoas com nível 1 de autismo podem ser capazes de se comunicar verbalmente e de ter alguns relacionamentos. No entanto, podem ter dificuldade em manter uma conversa, assim como para fazer e manter amigos. Pessoas no nível 1 de autismo podem preferir seguir rotinas estabelecidas e se sentirem desconfortáveis com mudanças ou eventos inesperados, assim como querer fazer certas coisas à sua maneira. Nível 2

— Autismo moderado: As pessoas com nível 2 de autismo precisam de mais suporte do que as com autismo leve. O nível 2 é a faixa intermediária do autismo, no que se refere à gravidade dos sintomas e à necessidade de suporte. Geralmente, elas têm mais dificuldade com habilidades sociais e em situações sociais, em comparação com as que estão no nível 1. Podem ou não se comunicar verbalmente e, se o fizerem, suas conversas podem ser curtas ou apenas sobre tópicos específicos. Dessa forma, podem precisar de suporte para participar de atividades sociais. O comportamento não verbal de pessoas com TEA nível 2 pode ser mais atípico, podem não olhar para alguém que está falando com elas, não fazer muito contato visual, não conseguir expressar emoções pela fala ou por expressões faciais. Pessoas com autismo moderado apresentam comportamentos restritivos e repetitivos, com nível de gravidade maior do que as com autismo leve. Da mesma forma, gostam de manter rotinas ou hábitos que, se forem interrompidos, podem causar desconforto e/ou perturbação. Nível 3 — Autismo severo: As pessoas com autismo nível 3, precisam de muito apoio, já que é a forma mais grave de TEA. Pessoas com autismo severo apresentam dificuldade significativa na comunicação e nas habilidades sociais, assim como têm comportamentos restritivos e repetitivos que atrapalham seu funcionamento independente nas atividades cotidianas. Embora alguns indivíduos com nível 3 de TEA possam se comunicar verbalmente, muitos não falam ou não usam muitas palavras para se comunicar. Geralmente, não lidam bem com eventos inesperados, podem ser excessivamente ou pouco sensíveis a determinados estímulos sensoriais e apresentam comportamentos restritivos e repetitivos, como balanço e ecolalia. As pessoas com autismo severo precisam de muito suporte para aprender habilidades importantes para a vida cotidiana. (CARLEY, KATIE. 2019, p. 32).

Muitos adultos conseguem viver a vida normalmente sem limitações, já outras enfrentam dificuldades devido as limitações que podem ter e necessitam de cuidados a vida inteira. Por isso a importância de conseguir fechar um diagnóstico na infância, quanto antes a essa intervenção ocorre melhor é o desenvolvimento da criança, evitando assim agravamentos dos sintomas. Um diagnóstico fechado ainda na educação infantil ajuda no melhor desenvolvimento das funções sociocognitivas, melhora na fala e no jeito de se expressar, ajuda a desenvolver melhor as funções motoras que por muitas das vezes acabam tendo movimentos repetitivos. Tudo isso é possível desde que família, escola e médicos trabalhem de forma conjunta.

Não se pode colocar uma lista de sintomas e tentar encaixar todas as pessoas nela para obter o diagnóstico, pois cada indivíduo apresentará sintomas diferentes, limitações diferentes e desenvolvimento cognitivo diferente.

O diagnóstico nunca é fechado apenas por um profissional. Para que haja o laudo a criança deve passar por vários profissionais como neuropediatra ou psiquiatra infantil,

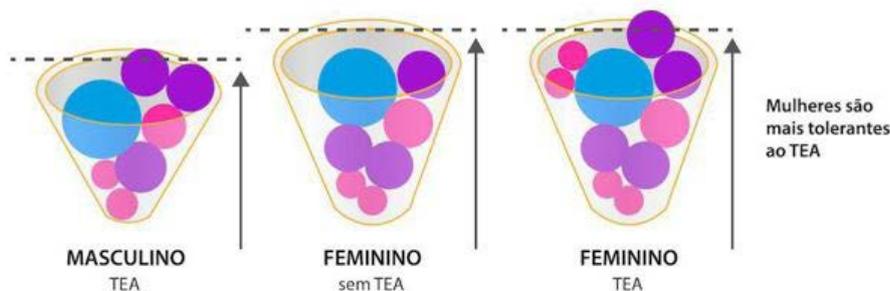
psicólogo especialista em autismo, um analista do comportamento, um fonoaudiólogo, um terapeuta ocupacional e um psicomotricista. (De acordo com Associação Americana de Psiquiatria). É de suma importância que o diagnóstico seja realizado antes dos 6 anos de idade, isso ajuda muito para o melhor desenvolvimento da criança. Nenhuma criança autista é igual a outra, existem várias variantes no caso de crianças com TEA, encontramos uma criança com autismo que é muito comunicativa, e consegue interagir bem socialmente, já em outros casos encontraremos uma criança que não gosta e se sente incomodada com um meio social fora do que está acostumada, pode ficar irritada com os barulhos, ou pessoas que estão a sua volta. Isso ocorre, pois, crianças com autismo tem uma grande singularidade, por isso não podemos nos basear em apenas uma criança para tirar conclusões sobre atitudes que se pareçam em outra criança.

Explicações científicas sobre a causa do autismo ainda não são conclusivas, e estão constantemente em estudo.

Uma única alteração genética é suficiente para causar o TEA, mas, na maioria dos casos não ocorrem apenas devido a alterações em um único gene, pelo contrário, elas envolvem distúrbios moleculares complexos em múltiplos genes importantes para os processos biológicos, como também em genes que controlam, durante o neurodesenvolvimento, a expressão gênica. Além disso, muitas variantes genéticas associadas ao TEA estão relacionadas a outras condições do neurodesenvolvimento como Deficiência Intelectual (DI), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Transtorno de Déficit da Atenção com Hiperatividade (TDAH) e algumas condições psiquiátricas como esquizofrenia, depressão e transtorno do humor e afeto. Por todas estas razões, ainda é um grande desafio definir genes e respectivas variantes genéticas de relevância clínica associadas ao TEA (estudo de 2018) [7]. O TEA é um excelente modelo para demonstrar a complexidade genética do neurodesenvolvimento, pois apresenta um espectro clínico amplo, com fatores genéticos variados e complexos podendo ser herdados ou não. As formas não sindrômicas têm uma herança multifatorial associada a riscos ambientais e genéticos em uma combinação de característica aditiva (de acordo com estudo de 2018) [7]. A herdabilidade nos primeiros estudos genéticos, realizados na Suécia em 2014 e 2017, foi de 50% e 83%, respectivamente, e no último estudo, de 2019, com mais e 2 milhões de indivíduos, de 5 países diferentes, chegou a 81% enquanto que o risco genético está acima de 97%. Convém ressaltar que toda doença hereditária é genética, mas nem toda doença genética é hereditária. (GRACIELA, 2019).

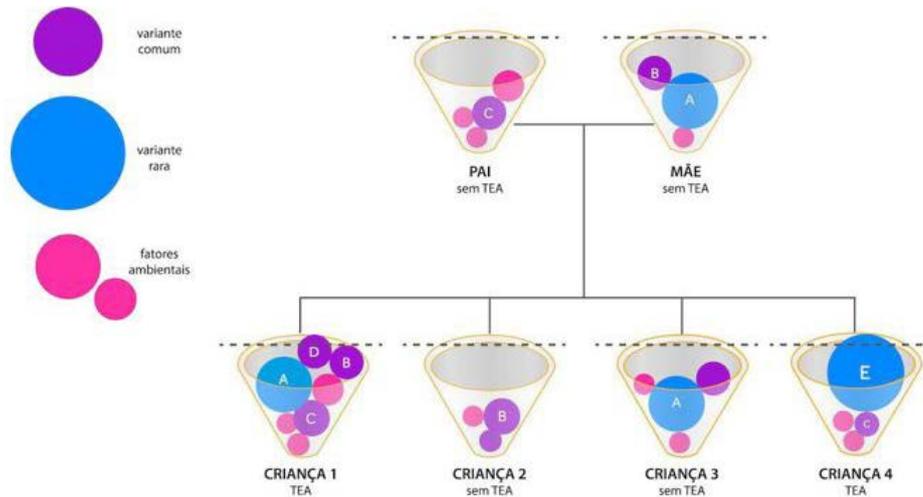
O modelo mais utilizado para explicar o autismo de forma genética ficou conhecido como “modelo do copo”, onde o copo representa o limiar de normalidade e os círculos representam as variantes genéticas como causas ambientais e fatores genéticos herdados pelos pais.

Figura 1 - (imagem adaptada: Priscylla Kamin)



Fonte: American Journal of Human Genetics 94(3):415-25, 2014

Figura 2 - (imagem adaptada: Priscylla Kamin).



Fonte: Patient education and counseling. 101(2): 352-361, 2018

## QUAL A DIFERENÇA ENTRE INTEGRAÇÃO ESCOLAR E INCLUSÃO ESCOLAR

A integração escolar visa apenas dar acesso as crianças ao ensino regular, mas não procura mudanças para que essa criança possa participar de forma ativa nas atividades. Muitas escolas hoje usam o método de integração apenas para que cumpram os preceitos da lei, para cumprir a “cota”. Mas não acreditam na inclusão então não buscam mudanças no ensino, na estrutura e na capacitação de seus profissionais. Inclusão escolar significa incluir de uma forma completa a criança, para que a mesma participe de forma ativa de todas as atividades oferecidas na escola. Isso quer dizer que as escolas devem se adaptar para que todas as crianças façam parte, a instituição deve se adequar para receber todos os tipos de alunos, não importando o transtorno ou a necessidade que o aluno possa ter. Dessa forma há uma ruptura do modelo tradicional de ensino. A inclusão não é apenas receber alunos com necessidades especiais, déficits, ou transtornos e despeja-los na escola de ensino regular apenas por ser obrigatório por lei, a inclusão é capacitar os profissionais da rede regular de ensino para que saibam como trabalhar com esses alunos, para que os mesmos se sintam acolhidos e participem das aulas de maneira regular e consigam efetuar as atividades propostas de maneira efetiva. (de acordo com o Conselho Nacional de Educação)

Incluir as crianças sem ter o devido cuidado e tratamento correto também é uma forma de exclusão, pois a criança em vez de se sentir parte daquele meio, apenas sente o peso de ser diferente e acaba se sentindo inferior aos outros gerando grandes problemas futuros.

### Segundo a Constituição Brasileira

A Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), visando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito à educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular. Como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade. Ao estabelecer preferên-

cia, ressalva os casos de excepcionalidade em que as necessidades de atendimento educacional pela avaliação de suas condições pessoais exigem outras formas de atendimento. A forma de organização do atendimento na Educação Especial é ofertada tanto através de educação inclusiva nas classes comuns de ensino regular, como em instituições especializadas e em turma /classe especial de uma unidade escolar. (BRASIL, 1988).

## A extensão da inclusão escolar

A inclusão dos alunos com TEA no ensino regular nem sempre ocorre de maneira correta, muita das vezes ocorre de maneira conturbada tanto para escola, como para os professores e alunos. Isso acontece pela falta de capacitação dos professores para receber esses alunos e inclui-los no cotidiano escolar. Vemos muitas vezes os alunos com TEA no fundo da sala sem ter um acompanhamento adequado.

Ao se analisar a inclusão de crianças com algumas necessidades educacionais especiais em uma escola regular, primeiramente deveríamos pensar se a escola está realmente preparada para receber esses alunos. A instituição deve se preparar tanto com o suporte estrutural como com suporte na equipe pedagógica, devendo fazer as devidas alterações para receber esses tipos de alunos.

A instituição deve conter rampas de acesso, salas de aulas com cores neutras e poucas informações, pois muitas crianças com TEA tem alta sensibilidade a cores vibrantes e muitas informações. Ter um currículo adaptado para essas crianças, um planejamento que seja flexível para que o docente consiga trabalhar de forma 100% inclusiva com seus alunos.

Cada criança é diferente da outra, não se pode tratá-las ou tentar fazer uma cartilha de como agir ou ensinar e tentar incluir todas as crianças em um único esquema.

A inclusão é de suma importância na vida da criança, o conviver com crianças diferentes ajuda de maneira positiva em sua vida, ajuda na convivência social e no melhor desenvolvimento cognitivo, ajuda no desenvolvimento da fala e expressões. Essa inclusão quando feita de maneira efetiva traz benefícios para convívio em sociedade, pois a criança já estará adaptada com as diferenças que há em seu meio.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, 2008, p. 9).

O professor é a principal ferramenta para essa inclusão, pois ele que fará a mediação entre a criança e esse novo meio que ela entrará, por isso é de suma importância que os professores sejam capacitados para que essa inclusão seja feita de uma maneira 100% efetiva, ele que ajudará essa criança a conseguir se desenvolver com o seu entorno, lembrando que cada criança tem seu tempo e esse deve ser respeitado. Quando o professor que é capacitado recebe essa criança ele consegue incluí-la nas aulas e nas atividades, trazê-la para perto, fazendo que consiga interagir com as outras crianças e desenvolver as atividades de acordo com sua capacidade.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 27).

Muitas das vezes o professor deverá procurar outras formas de aplicar determinadas atividades para que essa criança consiga participar e entender, por isso a importância dessa capacitação, um professor não capacitado para isso apenas deixará essa criança de lado alegando que está atrapalhando o desenvolvimento da aula ou atrasando a turma, o que é um grande erro, muitos acabam deixando essa criança aos cuidados de estagiários no fundo da sala para que não “comprometam” o desenvolvimento de sua aula. Essa atitude apenas ajuda a fortalecer a exclusão, gera na criança a sensação de incapacidade, o que faz com que educação em vez de progredir, acabe regredindo e ela se isole cada vez do meio ao seu redor.

Uma maneira que também pode ser muito efetiva nessa inclusão é adaptar o currículo da escola para receber o aluno autista, flexibilizá-lo, não tornando o currículo uma coisa engessada que não pode ser alterada e deve ser seguida à risca, mas sim tornando o currículo dinâmico, flexível, passível de alteração e ampliação para que atenda a todos os alunos de forma efetiva.

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos. (FUMEGALLI, 2012, p. 40).

A escola deve andar de maneira conjunta com a família dessa criança, para que essa inclusão ocorra da melhor forma, a comunicação com a família deve sempre ser mantida, para que a equipe pedagógica conheça esse aluno, saiba seus gostos, o que pode trazer crises a essa criança, o que a deixa confortável e também o que a incomoda.

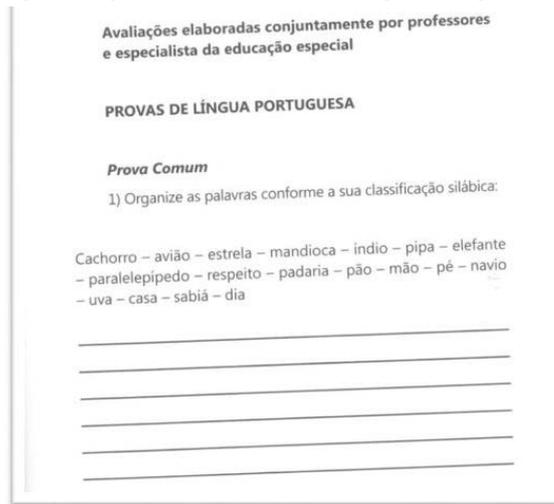
O docente deve procurar incentivar esse aluno, procurar ajudá-lo sempre com entusiasmo e carinho, sempre planejar e ter um objetivo específico com esse planejamento. O processo deve ser feito com calma sem esperar um resultado pronto, pois cada criança reage de uma forma, e para isso devemos ter calma para que essa aproximação possa ocorrer de forma leve e agradável para o aluno.

O professor deve ter como principal foco o aprendizado de seu aluno, e para isso não deve se prender a um currículo “engessado”, mas ter um currículo que seja maleável para que possa ser construído conforme a necessidade de sua turma.

Buscar criar aulas mais dinâmicas, materiais atrativos, coloridos, com texturas diferentes, isso ajuda muito na percepção do que está acontecendo na matéria. Alunos com TEA tem uma maior dificuldade de atenção e de foco, por isso a importância de trabalhar com materiais diversos e não apenas focar no básico, mas sempre buscar novas maneiras de como trabalhar com esses alunos, sempre respeitando suas limitações e seletividades.

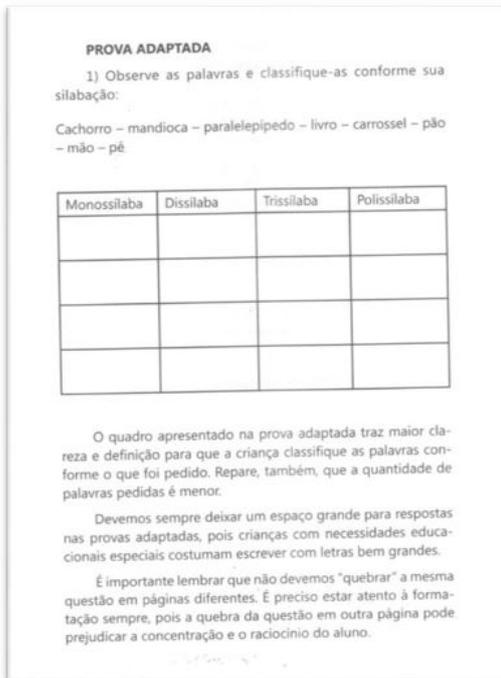
Exemplos de atividades que podem ser feitas de maneira adaptada para as crianças com TEA.

Figura 1 - Exemplo de provas comuns e adaptadas para alunos com TEA.



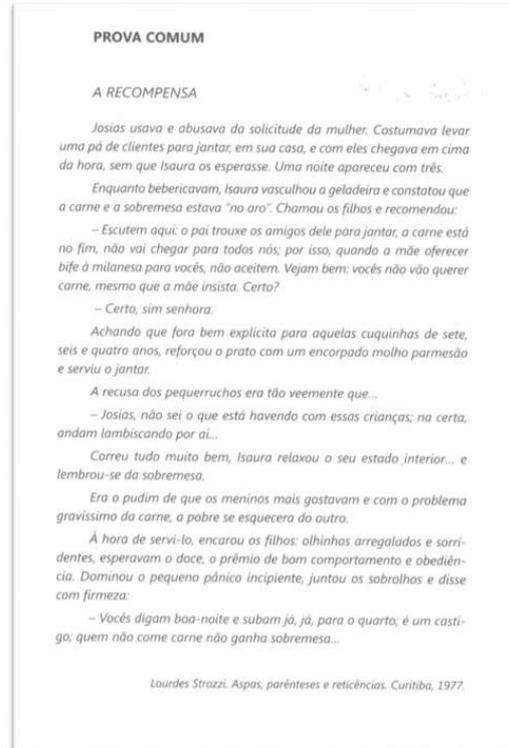
Fonte Livro O Aluno Autista p. 61

Figura 2 - Exemplo de provas comuns e adaptadas para alunos com TEA.



Fonte Livro O Aluno Autista p.62

Figura 3 - Exemplo de provas comuns e adaptadas para alunos com TEA



Fonte Livro O Aluno Autista p.63

**Figura 4 - Exemplo de provas comuns e adaptadas para alunos com TEA.**

**PROVA ADAPTADA**

**A RECOMPENSA**

*Josias usava e abusava da solicitude da mulher. Costumava levar uma pá de clientes para jantar, em sua casa, e com eles chegava em cima da hora, sem que Isaura os esperasse. Uma noite apareceu com três.*

1. Josias costumava levar clientes para jantar em sua casa e...

( ) trazia comida pronta.

( ) nunca avisava Isaura.

( ) sempre avisava a esposa.

Enquanto bebericavam, Isaura vasculhou a geladeira e constatou que a carne e a sobremesa estava "no ar".

2. No texto, a palavra "bebericavam" significa:

( ) molhavam os lábios sem beber.

( ) bebiam de pouquinho em pouquinho.

( ) engoliam a bebida em um só gole.

Chamou os filhos e recomendou:

– Escutem aqui: o pai trouxe os amigos dele para jantar, a carne está no fim, não vai chegar para todos nós; por isso, quando a mãe oferecer bife à milanesa para vocês, não aceitem. Vejam bem: vocês não vão querer carne, mesmo que a mãe insista. Certo?

– Certo, sim senhora.

Fonte Livro O Aluno Autista p.64

**Figura 5 – Exemplo de provas comuns e adaptadas para alunos com TEA**

3. Isaura fez um acordo com os filhos. Qual foi esse acordo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Por que Isaura propôs esse acordo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Achando que fora bem explícita para aquelas "cuquinhas" de sete, seis e quatro anos, reforçou o prato com um encorpado molho parmesão e serviu o jantar.

A recusa dos pequerruchos era tão veemente que...

Lourdes Strozzi. Aspas, parênteses e reticências. Curitiba, 1977.

Fonte Livro O Aluno Autista p.65

## O PROFESSOR E O TEA

O professor consegue identificar traços de autismo em seus alunos, mesmo que sutis, acabando por descobrir até antes dos pais que por muitas vezes são inexperientes ou não aceitam o diagnóstico do filho, pois geraram em sua mente a criança perfeita e quando seu filho acaba fugindo dessa construção idealizada acaba havendo uma grande negação por parte dos responsáveis, o que acaba gerando um atraso no diagnóstico e no começo do tratamento.

O tratamento para o TEA, quando é feito no período da educação infantil, ajuda com que a criança consiga se desenvolver melhor e isso traz grandes benefícios futuros para essa criança. Uma criança com TEA quando acompanhada desde a educação infantil por profissionais capacitados tem um desenvolvimento maior do que uma criança que acaba por ter esse acompanhamento com uma idade mais avançada

A tarefa de conversar com os pais sobre alterações no comportamento de uma criança que possa sinalizar algum transtorno, não é uma tarefa fácil, pois existe o medo da incompreensão por parte dos pais, a revolta e chegando até mesmo a processos judiciais. Muitas vezes a credibilidade do professor é colocada em jogo, não sendo valorizadas suas observações principalmente se essa observação parte por professores da rede pública, até no meio da rede de saúde essa opinião é deixada de lado e ignorada.

O investimento na capacitação dos professores principalmente e especialmente professores da educação infantil, ajudará de maneira significativa no começo do tratamento

dessa criança. Os professores quando preparados conseguem notar essas mudanças comportamentais e isso é passado para a equipe pedagógica e para os pais e essa “prévia” no diagnóstico é levado a sério, abre um leque para essa criança pois ela conseguirá receber o tratamento devido de maneira efetiva e em uma idade que possibilita que ela conseguia maiores progressos em seu tratamento.

Esse investimento deveria ocorrer por parte das instituições de ensino, visando melhorar e ampliar os conhecimentos dos docentes. Mas infelizmente isso não ocorre com frequência, por muitas das vezes se o docente quiser se aperfeiçoar em algo isso deve partir única e exclusivamente dele, buscando por cursos e materiais que possam o ajudar a se aprimorar em suas aulas. Devido ao pouco investimento de algumas instituições o docente acaba por não conseguir de maneira efetiva trabalhar com alunos com algum tipo de transtorno.

Os investimentos acontecem, mas não com grande frequência por parte das instituições, algumas até oferecem, mas o básico como uma palestra apenas para explicar o que é o TEA e como agir, mas não é ofertado um curso para capacitar de forma realmente efetiva para que os docentes saibam como trabalhar com esse aluno, adaptar suas atividades para que o aluno consiga compreender e também realizar as atividades.

Ter um diálogo periódico com profissionais como psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, assistentes sociais deveria ser uma prática exercida por todas as instituições para ajudar na capacitação de seus docentes e equipe pedagógica. Isso facilitaria muito na hora da inclusão desses alunos, no acolhimento que seria ofertado de melhor forma, isso ajudaria também o professor a reconhecer sinais precoces de autismo ajudando no progresso futuro dessa criança.

Para melhor entendimento de como acontece e quais as dificuldades enfrentadas na inclusão do aluno autista, foi elaborada uma pesquisa em forma de questionário

As perguntas foram feitas para uma mãe com um filho autista na educação infantil que está matriculado em uma escola de ensino regular.

A criança referenciada na entrevista é um menino de 4 anos, seu nível de escolarização está na fase de pré-alfabetização, está matriculado em uma escola municipal. A mãe da criança em questão, relata todo o decorrer do processo com seu filho desde a suspeita sobre o autismo até a conclusão com fechamento do laudo. Foram feitas a essa uma série de perguntas alusivas ao fato e, o que segue apresenta respostas e análise da situação da criança em ambiente escolar.

- Havia profissionais capacitados?

Resposta:

A professora tem grande conhecimento em como trabalhar com crianças com TEA, principalmente devido a ter uma filha com o mesmo transtorno. Mas são conhecimentos que ela adquiriu por ter uma filha com o mesmo transtorno, mas não que a escola ou ela em particular tenha buscado cursos apropriados para isso.

Nota-se através dessa resposta dada pela mãe da criança em questão, algo que

foi descrito acima, que muitas das vezes a escola não oferece essa capacitação para seus docentes, que a professora sabe como trabalhar com uma criança com TEA devido a sua experiência pessoal, por ter uma filha com o mesmo transtorno, mas devemos ressaltar que cada criança é diferente e possui limitações diferentes, então o que pode funcionar com sua filha pode não funcionar com seu aluno. Por isso a importância da busca por especialização para conseguir trabalhar com esse e outros transtornos.

- Há incentivo do docente nas atividades realizadas?

Resposta:

Consigo notar grande empenho por parte de sua professora, ela tem mostrado ser muito dedicada. Ela busca sempre procurar um modo para que ele consiga acompanhar as atividades desenvolvidas por toda turma.

- As atividades oferecidas pela docente o incluem?

Resposta:

Sim. Ela procura oferecer atividades com o apelo visual mais evidenciado, que para ele é muito mais atrativo e consegue prender mais a atenção dele. Algumas das atividades em que ela mais consegue manter a atenção dele é: jogos, contação de histórias, desenvolver e construir sua identidade e autonomia, desenhos, pinturas e colagens.

O docente trazer maneiras novas de aplicar uma atividade para que os alunos com TEA consigam participar de uma maneira efetiva das atividades desenvolvidas por toda a turma é extremamente importante pois isso inclui a criança, fazendo com que ela se sinta parte do todo, isso para o desenvolvimento social da criança é fundamental.

Atividades mais dinâmicas sempre conseguem atrair mais as crianças, principalmente crianças com TEA, por elas terem um pouco mais de dificuldade de se concentrar e manter o foco nas atividades, o docente trazer atividades mais dinâmicas e mais interativas faz com que essa criança se atraia mais pela atividade e consiga manter o foco por mais tempo, o que pode ajudar bastante é o docente buscar descobrir com os pais quais objetos, desenhos, cores, texturas que a criança mais gosta e desenvolver atividades que contenham alguma coisa dessa lista que será dada pelos pais ou responsáveis.

- Ele tem uma auxiliar preparada para trabalhar com ele?

Resposta:

Ele ainda não tem uma auxiliar para ele. A mãe relata que a instituição está em busca de uma auxiliar, mas ainda não conseguiram oferecer isso.

Toda instituição que recebe um aluno com algum tipo de transtorno deve buscar por um auxiliar para estar trabalhando de forma direta e particular com esse aluno. Ela trabalha em conjunto com o docente e ajudando a complementar o trabalho. Ajuda na inserção dessa criança no ambiente escolar, oferecendo uma segurança para essa criança, para que ela consiga se soltar, interagir com os outros alunos e compreender as atividades.

- Como ocorreu a inclusão dele no ensino regular?

Resposta:

No começo foi um pouco difícil, as primeiras semanas, ele ficava impaciente e chorava, mesmo sendo período de adaptação a escola sempre me ligava para buscá-lo, antes das demais crianças, as vezes ele ficava muito agitado e pedia para que eu o levasse embora, ele se recusava a se alimentar na escola, inclusive ainda temos enfrentado essa dificuldade na parte da alimentação até hoje, por conta da seletividade alimentar que o transtorno tem. Ele ficava andando pelo pátio, e ficava muito irritado, mas aos poucos a professora dele conseguiu trazê-lo para as atividades fazendo o focar, mas logo ele já se dispersava e começava a andar pela sala de aula, quando as atividades não eram do interesse dele, agora quando alguma atividade chamava sua atenção ele focava e fazia até o final, mas quando ele terminava ele não ficava sentado como as demais crianças.

- Quais as dificuldades enfrentadas na inclusão dele?

Resposta:

Ele tem muitos atrasos no desenvolvimento comparado com os demais alunos devido ao transtorno, ele não mostra interesses em fazer algumas atividades que não são do interesse dele. No momento dessas atividades ele acaba ficando muito agitado e precisa sempre de ajuda para ele focar na atividade novamente o que pode gerar muitos prejuízos no seu desenvolvimento. Então até a professora conseguir pontuar essas dificuldades e conseguir saná-las passamos por muitos altos e baixos, mas que agora já estão melhores e caminhando com passos mais certos.

- Você sentiu uma melhora no progresso dele após entrar na escola regular?

Resposta:

Sim. Agora ele está mais comunicativo, a cada dia percebo uma melhora no desenvolvimento dele, ele está interagindo mais com outras crianças, já tenta se expressar de forma verbal.

- Com toda experiência vivenciada por ele na escola, o que você notou de mais enriquecedor durante todo esse processo?

Resposta:

Ele começou a frequentar a creche no ano de 2020 com dois anos de idade na época, ele não interagia com outras crianças, tinha muitos atrasos na linguagem e falava palavras soltas, mas por conta da pandemia ele frequentou a creche por um curto período, retornando às aulas presenciais somente em setembro de 2021.

Hoje com 4 anos ele se desenvolveu muito, começou a formar frases, a cantar músicas, interagindo mais com as crianças, tentando se expressar mais, está começando a querer contar sobre como foi o dia dele na escola com algumas dificuldades ainda, mas me surpreendeu e surpreende a cada dia a evolução que ele anda tendo.

Portanto é preciso pensar em ações práticas de modo a integrar melhor o professor na rede de saúde e de assistência social, inserindo-o enquanto agente proativo permanente e com voz ativa, integrado a um fluxo funcional que permita o diálogo e o acolhimento das demandas. Da mesma maneira, o resultado das intervenções

da Saúde e da Assistência Social também necessitaria ter continuidade na escola, criando um fluxo multidirecional perpetuador de ações positivas em prol da criança. Isso não implica a criação de novas estruturas, e sim de promover a organização, a funcionalidade e a fluidez da conexão entre diferentes áreas e saberes. (CIRLENE, 2021 p.101)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse projeto de pesquisa o tema abordado foi inclusão das crianças com TEA no ensino regular e quão importante é essa inclusão para o desenvolvimento tanto escolar como social. Abordando sobre as dificuldades enfrentadas em todo o processo de inclusão, como preconceito e falta de capacitação.

Com o levantamento de dados através de artigos, livros e pesquisa conseguimos notar o quão importante é a inserção dessas crianças no ensino regular, sempre respeitando a orientação dado por profissionais capacitados que fecham o laudo dessa criança, pois sabemos que nem todas podem estar ingressando no ensino regular. Algumas crianças podem ter o TEA mais severo o que leva a um atraso mental e intelectual muito grande e essas precisam de uma escola específica para que possam ser atendidas de maneira adequada. Uma dessas instituições se encontra na cidade de Sorocaba à Amas - Associação Amigos dos Autistas de Sorocaba, ela trabalha com crianças com autismo mais severo.

Consegui através desse projeto responder de maneira clara os objetivos que coloquei como meta para resolução dos problemas que apresentei no começo do meu projeto, através de muita leitura, estudo e pesquisa.

As perguntas feitas como hipóteses dos problemas abordados, foram

- Quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes na inclusão dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na escola regular na educação infantil?
- Qual a importância da inclusão dos alunos com TEA no ensino regular e seus benefícios?
- Como deve ser feita essa inclusão?

Todas elas foram respondidas de maneira efetiva e clara, através de estudos em livros e artigos que abordam o assunto em sua totalidade e uma entrevista feita a uma mãe com filho autista que está matriculado no ensino regular. Com esses estudos e pesquisa consegui compreender de uma melhor maneira quais as dificuldades que são enfrentadas neste processo de inclusão, os benefícios para os alunos com este tipo de transtorno e o preparo necessário que os professores devem ter para receber esse aluno em sala de maneira realmente inclusiva, pois quando ela não ocorre de maneira correta acaba se tornando uma forma de exclusão.

Para uma futura pesquisa e elaboração de uma nova tese gostaria muito de me aprofundar mais nesse assunto, para adquirir novos conhecimentos e novos meios para encontrar resoluções para os problemas que são enfrentados diariamente tanto pelos docentes como pelas instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO FB. Conceito e classificação das síndromes autísticas In: Schwartzman JS, Assumpção Júnior FB. Autismo infantil. São Paulo: Memnon; 1995. p. 3-13.
- BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez.2012.
- CARLEY, KATIE. 2019. Patterns and levels of intensity in young children with autism spectrum disorder — In Proceedings: 19th Annual Undergraduate Research and Creative Activity Forum. Wichita, KS: Wichita State University, p. 32.
- COSTA COUTO, Cirlene . Autismo e Professores: Diagnóstico Precoce, Inclusão Escolar e Rede de Atenção Psicossocial. 1º ed. Appris, 2021.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2022.
- FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos? Ijuí, 2012 – Disponível em: [http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rit\\_a%20monografia.pdf?sequence=1](http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rit_a%20monografia.pdf?sequence=1). Acesso em: 23 de março de 2022.
- PINGNATARI, GRACIELA. Qual a explicação para a causa genética do autismo? 29 de agosto de 2019. Disponível em <https://tismoo.us/destaques/qual-a-explicacao-para-a-causa-genetica-do-autismo/>. Acesso em 30 de abril de 2022.
- ROMERO, Priscila. O Aluno Autista: avaliação, inclusão e mediação. 2º ed. Wak, 2016.
- TAMANAHA, A.C. *et al.* Trajetória de aquisição e desenvolvimento de fala de crianças autistas com e sem história de regressão autística. CoDAS, v. 26, n. 4, p.265-269, 2014.

## AGRADECIMENTOS

Quando comecei minha jornada na faculdade não imaginei que seria uma caminhada tão longa e com tantos obstáculos.

Não foi fácil chegar aqui onde estou hoje, achei que esse momento nunca iria se realizar, poder estar redigindo meus agradecimentos do meu TCC o com o qual tanto sonhei. Foram lutas que pensei que não venceria, tive obstáculos que pensei que não conseguiria transpor, mas Deus em sua infinita misericórdia me ajudou e me sustentou.

Minha jornada não termina aqui nesse ano, ela apenas está começando, uma jornada da qual irei me orgulhar muito, esse final de curso é apenas o começo de uma longa caminhada na qual acredito que pequenas mudanças feitas com amor geram grandes frutos no futuro.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele não conseguiria estar aqui.

Agradeço aos meus pais por toda educação a mim dada, todo amor, carinho, ajuda,

compreensão, e por serem meus alicerces.

Agradeço ao meu esposo por tudo que fez e faz por mim, por me incentivar e apoiar e acima de tudo acreditar que eu conseguiria chegar nesse dia que tanto sonhei, o de poder me formar e me orgulhar de ser pedagoga.

Agradeço meus filhos pois vocês são a minha força, as pessoas que fazem querer ser melhor. Vocês são a minha energia, minha garra, minha paz.

Agradeço a minha prima, por toda ajuda e base que me ofereceu em minha pesquisa, para o desenvolvimento do meu TCC.

Ao corpo docente do curso de pedagogia meus mais sinceros agradecimentos, nesses três anos e meio aprendi muito, não apenas a matéria em si, mas como professores podem exercer grandes mudanças na vida de seus alunos.

## Organizadora

### **Andréa Haddad Barbosa**

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Filadélfia (2002) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2006), doutorado em Educação pela UNESP/MARÍLIA (2014), na área da Administração da Educação. Professora no Curso de Pedagogia desde 2007. Professora em Cursos de Pós-Graduação em Educação. Experiência na coordenação pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior. Professora na disciplina de Didática da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Integrante do LAI - Laboratório dos Anos Iniciais: ensino, pesquisa e extensão.

# Índice Remissivo

## A

abordagem 36, 40  
ação política 53  
alfabetização 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,  
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 49, 52, 53,  
54, 55, 56, 57, 85  
alfabeto 21, 25, 35, 40, 55  
ambiente social 53, 54  
anos iniciais 19, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 43, 51, 52  
aprendizagem 21, 22, 23, 24, 26, 28, 34, 36, 37, 38, 39,  
40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 55, 56, 57, 76, 82  
autismo 74, 75, 77, 78, 79, 84, 85, 88, 89

## C

cidadania 59, 60, 61, 62, 71, 72, 73  
conceitualização 29, 65, 70  
conhecimento 21, 25, 26, 27, 29, 37, 42, 44, 47, 48, 49,  
50, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 75, 77, 81,  
85  
contemporâneo 19, 23, 27  
crianças 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89  
criatividade 72  
cultura 19, 24, 28, 38, 45, 46, 53, 56

## D

deficiências 75, 76, 82  
delineamento 75, 77  
desenvolvimento 12, 13, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 27,  
28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47,  
48, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 69, 74, 75, 76,  
77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90  
dificuldades 25, 28, 34, 35, 36, 37, 74, 75, 76, 77, 78, 81,  
85, 87, 88  
discussão 30, 34, 35, 44, 50, 61, 65, 72  
diversidade 44, 68, 70, 72, 73

## E

educação 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 41,

42, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 62, 64, 70,  
72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89  
educação ambiental 43, 49, 50, 51, 52  
educação infantil 54, 56, 57, 74, 75, 78, 84, 85, 88  
educativo 22, 34, 35, 53, 54, 59, 62, 65, 72  
ensino 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37,  
39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54,  
55, 56, 57, 63, 66, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 85, 86,  
87, 88, 89  
estágio 9, 10, 11, 12, 13, 17  
estereotipados 74, 75

## F

ferramentas 72  
formação docente 9, 10, 11, 50

## H

habilidades 20, 21, 27, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 78  
habitantes 59, 60, 61, 65, 69

## I

inclusão 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89

## L

leitura 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37,  
38, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 54, 55, 56, 88  
letrada 19, 27, 28, 53, 54, 55, 56  
letramento 19, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 53, 54, 55, 56, 57  
língua escrita 21, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 53, 55, 57  
linguagem 13, 14, 20, 24, 29, 30, 36, 38, 40, 41, 42, 55,  
56, 63, 74, 75, 77, 87, 88  
linguagens 72

## M

mapeamento 43, 44, 50

metodologia 75, 77  
metodologias 19, 20, 21, 30, 40, 41, 46, 57

## N

neurodesenvolvimento 74, 75, 79

## P

pedagógica 19, 30, 31, 33, 44, 45, 53, 57, 62, 70, 73, 81, 82, 85  
pedagógicas 29, 31, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52  
pedagógico 46, 62, 72  
política 38, 44, 45, 46  
políticas públicas 43, 44, 59, 71  
prática 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 48, 55, 64, 68, 73, 82, 85  
práticas 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 40, 41, 43, 54, 44, 45, 56, 57, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 87, 53, 54, 55, 56, 57, 88  
preconceito 74, 75, 88  
processamento 12  
processo 9, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 64, 72, 74, 75, 76, 82, 85, 86, 87, 88, 89  
processos 22, 26, 32, 53, 56, 62, 71, 72, 76, 79, 84  
produções culturais 70

## S

sistema 5  
sociabilidade 61, 71  
sociedade 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 65, 72, 76, 80, 81

## T

TEA 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88

tecnologia 19, 21, 23, 27  
transtorno 36, 77, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88  
transtornos 75, 76, 80, 86

## V

vivência 9, 12, 14, 15, 42, 46, 48, 63, 67, 71





**AYA EDITORA**

**2023**