

Dificuldades de aprendizagem na educação infantil - Inteligências Múltiplas e Estratégias de Ensino

Learning Disabilities in Early Childhood Education - Multiple Intelligences and Teaching Strategies

⁽¹⁾ Thayná Caroline de Lima Branco, thaynabranco1@yahoo.com.br

⁽¹⁾ Jasiele Aparecida de Oliveira Silva, jasielle_oliveira@yahoo.com.br

⁽¹⁾ Centro Universitário de Itajubá – FEPI, Av. Dr. Antônio Braga Filho, nº 687, Varginha, Itajubá – Minas Gerais

Recebido: 04 de fevereiro de 2019; Revisado: 15 de abril de 2019

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no campo da Psicologia da Aprendizagem e visa analisar as dificuldades de aprendizagem em uma escola de educação infantil e, como diferentes estratégias de ensino aliadas aos tipos predominantes de inteligência do indivíduo podem melhorar sua eficiência escolar. Espera-se que o rendimento escolar dos mesmos, o planejamento de aula e o convívio social em ambiente escolar sejam melhorados nesse período, visando assim, uma nova estratégia de aula para esse grupo de alunos.

Palavras-Chave: Inteligência. Desempenho. Aprendizagem. Crianças.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of Learning Psychology and aims to analyze the learning difficulties in a preschool and how different teaching strategies allied to the predominant types of intelligence of the individual can improve their school efficiency. It is expected that their school performance, class planning and social life in the school environment will be improved during this period, thus aiming at a new class strategy for this group of students.

Keywords: Intelligence. Performance. Learning. Children.

INTRODUÇÃO

Howard Gardner elucida inteligência como um potencial biológico e psicológico, sendo esse potencial, consequência de fatores culturais e motivacionais que afetam o indivíduo. Sendo assim, “Inteligência é a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais” (GARDNER, 1994).

Gardner considerou que temos nove faculdades mentais (inteligências), afirmando que nenhuma trabalha sozinha. Sendo assim, prevalece a seguinte afirmação: “Essa visão reconhece muitas facetas diferentes e separadas do conhecimento e da percepção humana, acreditando que as pessoas têm forças e estilos de aprendizagem e conhecimento diferenciados, e até contrastantes” (SMOLE, 1999).

Personalidades em destaque de diversos ramos, tanto culturais como científicos, como Mozart e Thomas Edison, obtiveram êxito nas áreas onde determinadas inteligências desenvolvidas por eles se destacavam mais, como a Inteligência Musical, de Mozart, e a Inteligência Espacial, de Thomas Edison. Mas, no ensino básico, onde o sistema não contempla todas essas inteligências, foram considerados incapazes sendo assim, isolados e, muitas vezes, humilhados por esse sistema que já é considerado arcaico para nossos jovens. Cortella (1999) afirma que é necessário

distinguir, na educação, o tradicional e o arcaico. O tradicional deve ser resguardado por sua eficiência pedagógica, já o arcaico, o que não possui aplicabilidade, deve ser revisto em termos de utilidade, visando à melhora do ensino.

O sistema escolar brasileiro ainda é pautado em causas, não nas consequências. Ou seja, não se busca saber o porquê de o aluno possuir uma dificuldade de aprendizagem, ter esses problemas, e quais outros métodos pode-se utilizar para que esse indivíduo entenda de maneira mais eficiente a matéria. Ao longo do tempo, acostumou-se com o básico e mais usual. Nos últimos anos, a evasão escolar, ainda que tenha diminuído, ficou em 16,7%, sendo que 11,2% desses alunos saem das escolas sem concluir o ensino fundamental, tendo como motivos o trabalho e a falta de interesse nas matérias escolares, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A partir de leituras de artigos sobre aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e de aulas tanto no ensino médio como na faculdade que relacionavam esse devido assunto com o desenvolvimento infantil, a dificuldade e a curiosidade em achar estratégias que levassem em conta as inteligências predominantes em cada criança a questão de abordar as dificuldades de aprendizagem durante a infância no ambiente escolar mostrou-se ser um assunto relevante a

ser levantado. Desta forma, constata-se que uma pesquisa que levasse a estratégias de aprendizado mais adequadas em sala de aula, seria significativa para melhorar o desempenho dos alunos que possuem tais dificuldades e para o professor, esse podendo então inovar em seu plano de aula, e em seus métodos de ensino, deixando de ter uma aula maçante e passando a ter uma aula mais dinâmica e participativa.

A presente pesquisa insere-se no campo da Psicologia da Aprendizagem e tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem em uma escola de educação infantil e, sendo assim, como diferentes estratégias de ensino relacionadas aos tipos predominantes de inteligência do indivíduo podem se aliar para melhorar seu desempenho escolar. Além de identificar as dificuldades de aprendizagem, tem como demais objetivos analisar quais são os principais tipos de inteligência presentes na instituição vigente, relacionar os tipos de inteligência com estratégias de aprendizado, para aumentar assim, a eficiência e o desempenho dos alunos e da aula na escola, auxiliar na melhora plano de aula da escola vigente, para que as aulas tornem-se mais dinâmicas e participativas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, visando maior familiaridade com o problema e uma melhor análise do mesmo, para assim, poder ter um melhor embasamento teórico da hipótese.

A amostra utilizada na pesquisa foi de alunos de três salas que apresentam dificuldades de aprendizagem, em uma Escola de Educação Infantil de uma cidade sul mineira. Utilizou-se uma amostra de 24 pessoas, sendo 50% de alunos que não possuíam dificuldades de aprendizagem e 50% que possuíam. Como critério de inclusão tem-se: crianças, estudantes da Educação Infantil, que estejam entre a faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade (Segunda Infância).

Essa pesquisa foi feita no município de Itajubá- Minas Gerais, envolvendo estudantes de uma Escola de Educação Infantil instalada na cidade.

Como instrumentos de coletas de dados, foram utilizados testes de Piaget e, a partir da análise dessa escala/teste, foram planejadas brincadeiras/atividades para serem realizadas em sala de aula, que envolviam os diferentes tipos de inteligência propostos por Gardner, para assim, aumentar o desempenho dos alunos com problemas de aprendizagem. O procedimento para a coleta de dados foi realizado a partir de visitas à instituição para que em seguida, fosse realizada, junto aos colaboradores e alunos, uma coleta de dados e, baseado nessas informações, foi realizado um planejamento das atividades com base nos alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem. Em contato com os responsáveis dos participantes e com os professores, foi solicitado aos mesmos à

autorização e colaboração na participação desta pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), fornecendo os dados solicitados no decorrer da mesma. Foi frisado que a participação na pesquisa é voluntária. Na sequência, foram agendadas as visitas, de acordo com a disponibilidade da escola e das crianças, para a realização da aplicação do teste de Piaget, ocorrendo de forma individual, para melhor avaliação dos participantes. A análise realizada será qualitativa. No que se refere ao teste, a análise será qualitativa, analisando o desenvolvimento da amostra presente na instituição. O mesmo obedecerá ao manual do instrumento aplicado.

A hipótese era de que com o devido estímulo das determinadas inteligências de cada indivíduo, o desempenho escolar deveria aumentar, fazendo com que as dificuldades de aprendizagem diminuíssem, a criatividade aumentasse e o sentimento de pertencimento ao grupo surgisse. Houve também a hipótese do desenvolvimento de novas habilidades, tanto na amostra estudada, como no restante da sala, uma vez que também havia interesse no estudo da dinamização do plano de aula do professor, para que ele pudesse tornar a aula mais participativa e inclusiva.

Desenvolvimento humano na infância

Para entender o funcionamento das estratégias e das inteligências, é primordial entender o desenvolvimento da criança.

Diversos teóricos como Piaget (1896 - 1980) e Vigotsky (1896 - 1934) se interessaram por esse desenvolvimento, sendo Piaget o mais estudado. A partir disso, para Piaget, a criança tem quatro estágios de desenvolvimento, que foram definidos a partir das seguintes exigências:

1º) todo estágio tem de ser integrador, ou seja, as estruturas elaboradas em determinado estágio tem de ser integrador, ou seja, as estruturas elaboradas em determinada etapa devem tornar-se parte integrante das estruturas das etapas seguintes;

2º) um estágio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras;

3º) um estágio compreende, ao mesmo tempo, um nível de preparação e um nível de acabamento;

4º) é preciso distinguir, em uma sequência de estágios, o processo de formação ou gênese e as formas de equilíbrio final. (CAVICCHIA, D.C., s/d)

Esses estágios estão relacionados com a afetividade e a socialização da criança, além de que os diversos estágios ou etapas surgem, portanto, como consequência das sucessivas equilibrações de um processo que se desenvolve no decorrer do desenvolvimento.

Estágio Sensório- Motor

Abrange a faixa etária do 0 aos 2 anos de idade e é um período de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo; é onde se fomenta as primeiras formas de pensamento e expressão.

Estágio Pré Operatório/ Simbólico

Abrange a faixa etária dos 2 anos aos 6/ 7 anos de idade. Realiza a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa. No pensamento representativo, a criança precisa reconstruir o objeto, o tempo, o espaço, as categorias lógicas de classes e relações nesse novo plano da representação. Para Piaget (1964), essa transição é caracterizada pela imitação.

O pensamento imagístico egocêntrico, característico desta fase, pode ser observado no jogo simbólico, no qual a criança transforma sua realidade de acordo com as necessidades e com os desejos do momento.

Estágio Operatório Concreto

Abrange a faixa etária dos 7 anos aos 11/ 12 anos de idade. Nesse estágio, a criança desenvolve a reversibilidade lógica, ou seja, é capaz de pensar em determinado momento e o inverso desse fato. Esse tipo de pensamento auxilia em novos tipos de construções lógicas, como a determinações de medidas, distâncias, quantidades, etc.

Estágio Operatório Formal

Abrange a faixa etária partir dos 12 anos de idade. Nesse estágio, o adolescente desenvolve a capacidade de raciocinar por meio de deduções, hipóteses, sem necessariamente precisar do material e da

observação para poder concluir seus pensamentos. Há também um aprimoramento da lógica matemática.

Inteligência

Para Travassos (2001), a inteligência é uma capacidade inata do indivíduo, um atributo do qual o ser humano dispõe para resolver a testes de inteligência, como o Q.I. (“Quociente Intelectual”), criado por Alfred Binet, por volta de 1900, na França, com a finalidade de explanar sobre a possibilidade de evidenciar o desempenho escolar de crianças que estavam matriculadas nas séries iniciais, agindo como um mensurador, por exemplo. Esta, por sua vez, não sofre grande alteração, mantendo a mesma estrutura já que nascemos com esse potencial.

Flavell (1975) afirma que na visão de Piaget, a inteligência propriamente dita não é inata ao ser humano e seu desenvolvimento está relacionado ao processo de funcionamento da herança biológica, sendo que o indivíduo herda essas estruturas biológicas, podendo então serem sensoriais ou neurológicas, as quais preestabelecem a origem de estruturas mentais, ou seja, herda-se um organismo que irá amadurecer de acordo com a interação ao ambiente em que o indivíduo vive e essa interação trará como resultado estruturas cognitivas que ao longo da vida funcionarão de forma parecida.

Construindo uma ligação coerente com as teorias já citadas e explicando como consequência desse processo o “início” da inteligência, Vygotsky afirma que um indivíduo nasce, apresentando um único potencial cognitivo, o potencial que serviria para aquisição de potencialidades, de forma resumida, a habilidade de aprender a aprender (MELLO 2004).

Vieira (2009) conceitua e relaciona inteligência a partir do termo cognição numa visão alternativa, traz um grupo de processos mentais superiores que se desenvolvem ao longo do tempo e esses processos são chamados de pensamento, memória e aprendizado, progredindo de forma simultânea a todos os aspectos que direcionam a vida do homem, onde os fatores determinantes para o desenvolvimento e estrutura da inteligência ou o aspecto cognitivo de um indivíduo serão as experiências vivenciadas por ele e as necessidades de adaptação inerentes a sua forma de viver, naquilo que o meio lhe proporcionar. Em colaboração, Sternberg (2000) entende por inteligência a capacidade de se adequar ao ambiente em que se está ou estará envolvido e o aprendizado através das experiências proporcionadas ao indivíduo.

Segundo Gardner (1995, p.21) a inteligência:

(...) implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de

resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo.

Para Gardner (1943- hoje), a inteligência é algo mais complexo e nessa perspectiva deixou testes e padronizações de lado. Como estava interessado em coletar informações de processos mais naturais, observou capacidades importantes que as pessoas desenvolviam para se adaptarem ao meio em que viviam. Visando defender e ampliar o conceito de uma inteligência que não pode ser “mensurada” e se manifesta de forma prática, afirma que podemos classificar como inteligência o potencial para processar informações que pode ser ativado ou não a partir da “configuração cultural” do meio em que se vive, ou seja, toda habilidade ou conjunto de habilidades (capacidade) das quais dispõe um indivíduo que poderá desenvolvê-las, permitindo-lhe a resolução de problemas e a elaboração de produtos valiosos numa cultura (GARDNER, 1998).

Inteligências múltiplas

Gardner considera que há no desenvolvimento da inteligência humana, nove faculdades mentais, e que a interação entre elas é constante. Esses diferentes tipos permitem o indivíduo enxergar o mundo em que vive por diferentes visões, sendo então, uma forma importante de adaptação e evolução da espécie.

Atualmente, Gardner estuda a possibilidade de uma décima inteligência, a ecológica.

Para ele, as inteligências são: Naturalista, Musical, Lógico-matemática, Existencial, Interpessoal, Corporal-cinestésica, Linguística, Intrapessoal e Espacial. A Inteligência Lógico – Matemática tem como características a facilidade em fazer cálculos, de encontrar padrões, ordem ou sequências. É a inteligência característica de cientistas e matemáticos. Esta era a inteligência testada por Binet no início dos testes de inteligência. A Inteligência Linguística tem como características a sensibilidade para sons, ritmos e significados das palavras. Capacidade de comunicar, facilidade para transmitir ideias e de argumentação. Capacidade de improvisar e contar histórias. Por vez, a Inteligência Musical é a capacidade para discernir sons, de apreciar, compor ou reproduzir música. Sensibilidade para componentes musicais, como o timbre e texturas. Os compositores e músicos possuem elevada inteligência musical. Já a Inteligência Espacial é a capacidade para perceber o mundo visual e espacial. Facilidade de perceber formas, distâncias, de forma a manipular formas ou objetos, mentalmente ou fisicamente, conseguindo inferir os seus movimentos e posições. A Inteligência Cinestésica é a capacidade de coordenação grossa ou fina do corpo, em função de desportos, artes plásticas ou cênicas, que pressupõem um conjunto

harmonioso de movimentos corporais precisos. Na Inteligência Interpessoal, temos como características a capacidade de entender as emoções, sentimentos, motivações e desejos das outras pessoas. Inteligência típica dos psicólogos, professores e políticos. Associada à empatia, à capacidade de perceber as outras pessoas. Na Inteligência Intrapessoal, temos a capacidade de compreender, gerir e discriminar os próprios sentimentos e emoções. Aproveitando essa compreensão para a resolução dos seus próprios problemas. A Inteligência Naturalista é a capacidade de reconhecer e classificar as espécies e organismos animais ou plantas e interagir com eles. É a inteligência envolvida em causas ecológicas. Inteligência típica dos zoólogos, biólogos, ambientalistas, etc. Por fim, a Inteligência Existencialista, é a mais recente das inteligências propostas, implica consciência de si no universo. Capacidade de ver o todo, mais que a soma das partes, capacidade de sermos nós próprios e estarmos bem conosco próprios e com o mundo. Saber quem é, de onde vem e para onde vai. Típica de pessoas como o Dalai Lama. Atualmente, Gardner estuda a possibilidade de uma décima inteligência, a Ecológica, que consiste em identificar as más consequências que os produtos podem causar para o meio ambiente.

Motivação

Para esclarecer melhor o tema, Davidoff (2001) explana sobre dois modelos de motivação, o homeostático e o de incentivo. O modelo homeostático pressupõe que o corpo tem padrões de referências e então, aponta o estado em que este se encontra; quando o corpo não está nesse padrão, surge uma necessidade, e então esta ativa um motivo. Esse motivo faz com que inconscientemente o corpo busque a homeostase. Não obstante, melhor do que buscar ou manter essa homeostase, o ser humano necessita de incentivo, funcionando como um catalisador que impulsiona a motivação, acionando o comportamento.

Quando pensamos na relação motivação-aprendizagem, é relevante observar dois tipos de incentivos (os principais para a motivação): intrínseco e extrínseco. No incentivo intrínseco, a ação é realizada por vontade da pessoa, é algo que causa prazer sem ter algo em troca; já no incentivo extrínseco, o motivo é algo que está sendo dado em troca do que é feito. É importante salientar que a motivação intrínseca ocorre por meio da interação com os ambientes, essa motivação tem sentido dos incentivos externo-interno. Tem-se, como exemplo, o prazer de ler um livro para aprender um conteúdo, sendo então claramente uma ação motivada internamente. Todavia, analisando a história do sujeito, observamos que ele aprende a ler a partir dos incentivos

externos (professores, pais) e, além disso, possui uma história de vida na qual foi incentivado pelo ambiente familiar, no qual havia disponibilidade de livros e materiais. Sendo assim, pode-se afirmar que o sujeito o qual possui um ambiente propício ao contato com a pluralidade, acaba por internalizar a motivação de acordo com as possibilidades que lhe foram ofertadas, e até mesmo mm, (DAVIDOFF, 2001 , p. 327), ou seja, torna-se intrínseco, aquilo que antes era motivado pelo externo. Os incentivos externos produzem motivação, uma vez que a estimulam inconscientemente ou conscientemente nas pessoas.

Existem vários tipos de motivação e uma das mais relevantes neste caso é a motivação social, uma vez que o ser humano necessita de um convívio social para ter um desenvolvimento saudável. Sendo assim, pode-se observar que a escola é um espaço de diversidades, o qual diferentes culturas, valores, credos, etnias, experiências e relações sociais se misturam e fazem da vivência escolar uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de indivíduos.

Educação infantil no brasil

Até o século XVII, a criança não era reconhecida por suas particularidades. Era vista como uma distração, a qual os adultos gostavam pelo prazer que proporcionavam. Quando atingia a maturidade (ou seja, deixava a infância), entrava no mercado de trabalho,

assumindo as mesmas responsabilidades desses adultos e deixando de interessar aos mesmos. Foi a partir do século XVIII que os adultos começaram a modificar a visão de “criança”. Mas, ainda assim, não possuía um lugar privilegiado na família.

Após a Proclamação da República, o Brasil começou a passar por um processo de modernização e industrialização. As mulheres entraram no mercado de trabalho e, conseqüentemente, as crianças não tinham com quem ficar durante esse tempo.

Surgiram então as “mães mercenárias”, que cuidavam de várias crianças juntas para suas mães trabalhassem fora. Nesse período, aumentou o número da mortalidade infantil, devido às péssimas condições de higiene nas casas onde as crianças ficavam e também à ausência materna, fazendo com que essas crianças ficassem mais vulneráveis.

A partir desse contexto, originaram-se as primeiras creches e pré-escolas. No início elas eram filantrópicas ou mantidas pelos próprios clientes e, somente mais tarde, elas se tornaram públicas.

De início, as creches e pré-escolas tinham um caráter assistencialista, visando somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção tinha a criança como um ser frágil, indefeso e totalmente dependente. A formação não era obrigatória para os profissionais e sua atuação era restrita

aos cuidados básicos de higiene e regras de bom convívio.

A partir de 1970, a entrada de mulheres no mercado de trabalho aumentou consideravelmente, o que resultou num crescimento significativo de creches e pré-escolas. Um novo enfoque começou a ser dado ao trabalho destas instituições. Buscou-se então uma compensação não só das carências orgânicas, como também uma carência de ordem cultural. A tese nesta visão da educação era de que o atendimento pré-escolar poderia remediar as carências das crianças que possuíam uma dificuldade financeira.

As propostas de trabalho foram direcionadas para as crianças de baixa renda, estimulando-as precocemente e preparando-as para a alfabetização, como forma de superar as condições sociais em que viviam. O objetivo da educação compensatória era de promover oportunidades educacionais no caráter social e cultural compensando-se o déficit linguístico das crianças. Já nos jardins de infância das crianças provenientes de famílias de classe média, a educação não tinha um caráter compensatório. O trabalho envolvia o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos das crianças.

Com o aumento da demanda por pré-escolas, a educação infantil passou por um processo de municipalização, sendo então responsabilidade do município e tendo uma função educativa. Em 1988, com a

promulgação da Constituição Federal, a educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Também na década de 90, com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os direitos das crianças foram concretizados. Houve também, uma melhoria da profissionalização desses educadores.

Por fim, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1986, a educação infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica. Sendo assim, passa a ser vista por um novo ângulo, valorizando a criança e a sua cultura, considerando-a um indivíduo ativo e capaz de construir o seu próprio conhecimento. O professor também passa a assumir um novo papel, o de mediador entre a criança e o meio. A família é co-participante do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando a bagagem sociocultural de cada um.

Dificuldades de aprendizagem

A definição "dificuldades de aprendizagem" tem por base duas linhas: a) a dificuldade para aprender apresentada por crianças sem atraso cognitivo, que obtiveram oportunidades para adquirir o conhecimento e que não possuem desordens emocionais ou físicas consideráveis. A dificuldade nesse caso, pode ser relacionada a déficits nos processos

psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita e em habilidades lógico-matemáticas; b) O déficits no processamento de informações podem ser considerados como consequências de fatores biogénéticos ou constitucionais.

Todavia, como sugere Taylor, citando Torgesen (1988), o diagnóstico diferencial de crianças que se encaixam nesse perfil, em oposição a outras crianças que estariam classificadas nos outros quadros citados nesse quadro não é algo simples. Outra situação apontada neste conceito é o da inexistência de consenso sobre os déficits de processamento mais relevantes para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, e nem para aceitação das bases biológicas.

Segundo Yule (apud Morris, 1988) "conceitos como dislexia podem ter sido válidos para chamar atenção para um grupo heterogêneo de desordens do desenvolvimento, mas seu uso continuado pode ser mais danoso do que útil se do desenvolvimento, mas seu uso continuado pode ser mais danoso do que útil se considerado como um quadro com sintomatologia homogênea, que implica numa única etiologia conhecida, provinda de algum dano ou disfunção cerebral. Nenhuma destas implicações têm encontrado fundamento sistemático em dados de pesquisa e nem na atividade prática (p. 591)".

Pode-se dizer que não há uma classificação satisfatória destas crianças, e que os termos existentes não permitem o delineamento de uma etiologia única nem de uma forma única de prescrição ou tratamento. O que encontramos então, na nossa realidade escolar, são crianças que mostram dificuldades para aprender e assimilar, quando submetidas a situações de ensino e, conseqüentemente, experenciam sucessivos insucessos acadêmicos os quais podem acarretar-lhes outros problemas, bem como preocupações aos pais e professores, baixa autoestima, depressão, ansiedade, levando assim, ao consultório de psicólogos e psicopedagogos. Pode-se comprovar a existência de uma vasta porcentagem de casos clínicos, relativos a crianças com dificuldades de aprendizagem, na maioria dos serviços de atendimento psicológico existentes. Sendo assim, a averiguação dos casos e a busca por um conceito mais conciso é de extrema importância não só para uma definição acadêmica, mas sim para um melhor tratamento dos pacientes, dos alunos e de uma maior empatia da sociedade perante o assunto.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, visando maior familiaridade com o problema e uma melhor

análise do mesmo, para assim, poder ter um melhor embasamento teórico da hipótese.

Participantes

A amostra experimental utilizada na pesquisa foi de 12 alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, em uma Escola de Educação Infantil de uma cidade sul mineira.

Como critério de inclusão tem-se: estudantes da Educação Infantil, que estejam entre a faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade (Segunda Infância) e que apresentem dificuldades de aprendizado. Apresentaram-se 7 meninas e 5 meninos no grupo- teste.

Como amostra de controle foram utilizadas também 12 crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, sendo 7 meninas e 5 meninos.

Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coletas de dados, foram utilizados testes de Piaget da fase de 3 a 6 anos pré-operatório. Foi aplicada a Prova Piagetiana, com avaliações de acordo com a faixa etária estudada. Foram aplicados estudos de conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos, conservação de quantidades de líquidos – transvasamento, noção de quantidade de matéria (quantidade contínua), conservação de comprimento, mudança de critério (dicotomia), quantidade da

inclusão de classes e seriação de bastonetes. E, a partir de análises desses instrumentos, foram planejadas brincadeiras e atividades para serem realizadas em sala de aula, que envolviam os diferentes tipos de inteligência propostos por Gardner, para assim, aumentar o desempenho dos alunos com problemas de aprendizagem.

Procedimento para coleta de dados

Foi realizada uma visita à instituição para que em seguida, fosse realizada, junto aos colaboradores e alunos da instituição, uma coleta de dados e, baseado nesses dados, foi realizado um planejamento de aula com base nos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Em contato com os responsáveis dos participantes e professores, foi solicitado aos mesmos à autorização e colaboração na participação desta pesquisa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de Instituição), fornecendo os dados solicitados no decorrer da mesma. Foi frisado que a participação na pesquisa é voluntária.

Na sequência, foram agendados dia e horário, de acordo com a disponibilidade da escola e das crianças, para a realização da aplicação da Prova Piagetiana, ocorrendo de forma individual, para melhor avaliação dos participantes. Foi acordado com a escola o tempo de duas semanas, uma vez que as visitas

ocorriam três vezes por semana (cada dia em uma sala).

Procedimentos de análise dos dados coletados

A análise realizada será qualitativa. No que se refere ao teste, à análise será qualitativa, analisando o desenvolvimento da amostra presente na instituição. O teste obedecerá ao manual do instrumento aplicado.

Análise estatística

Os dados da pesquisa foram analisados quantitativamente, respectivamente por meio de técnicas estatísticas descritivas (média, mínimo, máximo, desvio padrão e variância).

Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa teve como hipótese o aumento do desempenho escolar dos indivíduos com D.A a partir das atividades lúdicas e das novas estratégias de ensino. A escolha de nomes relacionados ao sistema solar foi para que assim o sigilo dos participantes fosse mantido.

Primeiramente, foi preciso entrar em contato com os órgãos responsáveis pelo setor educacional da cidade, sendo então a secretaria de educação e a coordenação da escola. Ao se deparar com essa parte, encontrou-se problemas com a parte burocrática, uma vez que a secretaria passava por uma nova organização e então, a sua administração

estava sendo trocada. Conseqüentemente, alguns arquivos não foram passados para a nova responsável. No início de outubro, conseguiu-se o aval da secretaria para a realização do projeto e em seguida, foi conversado com a escola para ser acordado a melhor data para o início do projeto e da aplicação das atividades. Feito isso, consentiu-se que seriam 2 semanas de observação, 2 semanas de aplicação das provas piagetianas e 3 semanas de aplicação do “novo plano de aula”. Esse cronograma foi seguido regularmente, uma vez que o tempo era escasso, e as aulas das crianças acabariam no início de dezembro. No tempo de observação, foi analisado que no infantil I, os alunos eram mais agitados e mais “carentes”, exigindo uma atenção tanto da observadora como da professora quase que a todo o momento. Perguntavam constantemente se a atividade estava correta, se o desenho estava bonito, se ele (ela) era bonito/a, e questionavam também os gostos da observadora, como qual era a fruta favorita, se ela já tinha um bebê, qual era sua fruta favorita, e se gostava de brincar de boneca. Determinados alunos, como os alunos Júpiter, Saturno e Vênus não terminavam suas atividades, saindo constantemente do lugar e da sala de aula. A professora Sol utilizava um esquema punitivo, o qual anotava o nome dos alunos da lousa e mais tarde, esses alunos com o nome anotado ficavam sem levar o brinquedo no “dia do brinquedo” (duas semanas após o

início das atividades na escola municipal, por entrar de férias, a professora Sol foi substituída pela professora Lua, que também utilizava do mesmo esquema punitivo, só que retirando o intervalo também). No Infantil I, foram relatados sobre alguns alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, como a aluna Vênus, o aluno Júpiter e o aluno Saturno. Quando aplicada a prova piagetiana, aluna Vênus obteve um resultado padrão para sua idade, não apresentando nenhuma dificuldade, conforme a professora Sol havia relatado. Os outros alunos, que participaram também da amostra de estudo, como os alunos Júpiter e Saturno, apresentaram algumas dificuldades. Já no Infantil II, os alunos se apresentavam mais calmos, respeitando os comandos da professora Netuno. Poucos alunos, como Mercúrio, Terra e Marte tinham um desvio do comportamento e dificuldades de aprendizagem, se exaltando ou não respeitando as ordens. Vale ressaltar também que nessa turma, haviam duas tutoras, que auxiliavam a professora no comando das ordens.

Na aplicação da Prova Piagetiana, a maioria dos alunos fez a prova de seriação de acordo com o referencial da base do palito (considerado normal para a faixa etária), mas dois casos chamaram a atenção, o do aluno Júpiter e do aluno Mercúrio, o qual ambos não terminaram as atividades propostas, mesmo depois da motivação, pois, segundo eles, a

atividade dos “palitinhos” “não era legal igual a da bolinha”/”não tinha sentido”.

Após isso, foram feitas reuniões com as professoras Lua e Netuno, para que os resultados das provas piagetianas fossem discutidos e então plano de aula fosse estabelecido e seguido de acordo com a Lei de Diretrizes Básicas de Ensino, e para que pudesse também ser mais lúdico para as crianças, utilizando os princípios de Gardner de Inteligências Múltiplas. A professora Netuno disse que só iria trabalhar com os alunos o portfólio, então qualquer outra atividade seria bem vinda, já a Lua apresentou o que a Sol havia combinado com ela de trabalhar, e, sendo assim, as atividades foram escolhidas de acordo com os interesses de cada uma. No Infantil I, para trabalhar as habilidades sociais, a alfabetização, o início da matemática e a consciência corporal, além da consciência ecológica, foram utilizadas histórias, brincadeiras como “morto vivo”, “o mestre mandou”, “amarelinha” e atividades com massinha e portfólio. Uma vez que por meio dessas atividades, foi possível trabalhar alguns tipos de inteligência, como a cinestésica, a lógico matemática, a espacial, a interpessoal, a linguística, a naturalista e a musical, por meio das músicas que eram utilizadas para acalmar as crianças em momentos de muita agitação. No Infantil II, para trabalhar a alfabetização, partes do corpo, atividades de consciência intrapessoal e

interpessoal, consciência corporal e habilidades sociais, foram trabalhadas as atividades do portfólio, jogos como “mestre mandou”, conversas como “talk show”, “amarelinha”, etc. Uma vez que por meio dessas atividades, foi possível trabalhar alguns tipos de inteligência, como a cinestésica, a lógico matemática, a espacial, a interpessoal e a intrapessoal, a linguística, a naturalista e a musical (por meio das músicas que eram utilizadas para acalmar as crianças em momentos de muita agitação e ansiedade).

Ao longo das atividades, houve uma participação de todos os alunos e do corpo docente, auxiliando no cumprimento dessas atividades e contribuindo com novas informações também.

CONCLUSÕES

Pode-se concluir que o resultado do desempenho das crianças que possuem dificuldades de aprendizagem se manteve constante ao decorrer de toda a pesquisa, não sendo alterado no início da coleta dos dados e, portanto, nem no final, uma vez que o tempo para a coleta desses dados foi escasso, em vista do calendário escolar e dos problemas burocráticos encontrados no início da pesquisa, com a Prefeitura Municipal. Em contrapartida, pôde-se constatar que houve um aumento na concentração dos indivíduos, na participação e no interesse nas aulas, uma vez

que as aulas eram mais interativas e participativas, com atividades montadas de acordo com a faixa etária do grupo, mesmo essas atividades sendo realizadas há pouco tempo.

Conclui-se também que a longo prazo, o desempenho desses alunos pode aumentar consideravelmente, uma vez que estão envolvidos com tarefas que são interativas e que interessam ao grupo, de acordo com a sua ludicidade e com a motivação que causam nos indivíduos. Essas atividades envolvem jogos, brincadeiras e tarefas com materiais pedagógicos. As atividades passadas em sala de aula foram planejadas e executadas de acordo com o plano de aula dos professores, para que assim, fossem cumpridas também as exigências legais.

A criança durante as brincadeiras explora as habilidades sociais, o espaço do outro e o seu próprio espaço, além de conhecer seus gostos e assim, poder formar seu próprio grupo social. As interações sociais são importantes na infância, para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, uma vez que consta dentro de uma das inteligências também propostas por Gardner. Sendo assim, o brincar se torna uma prática imprescindível na escola e na infância.

Por fim, pode-se concluir que o brincar é uma atividade benéfica para as crianças, seja essa atividade espontânea ou dirigida. Esses

benefícios são, por exemplo, deixar as crianças mais felizes e alegres, as divertir, desenvolver habilidades físicas, ensinar a respeitar as regras, ajudar na socialização, no aprendizado, na criatividade, na relação com o próximo. O desenvolvimento intelectual também é maior, uma vez que a concentração é maior e a participação também sendo assim, o aprendizado se torna mais fácil para ser fixado. Além disso, quando as crianças são estimuladas, o reconhecimento tem um valor muito maior. Os pais também podem exercer um papel importantíssimo no brincar de seus filhos, uma vez que eles acabam dando mais atenção, acabam se dedicando mais ao momento com a criança. O brincar tem a função socializadora e integradora, portanto, é uma forma de adentrar o mundo da criança de maneira respeitosa e é a maneira na qual a criança consegue aprender e transferir suas vivências. Sendo assim, o professor, ao levar brincadeiras que estimulem determinados tipos de inteligência, como a linguística, a naturalista e a lógico-matemática por exemplo, estará não só englobando e adentrando o mundo psíquico dos alunos que não possuem nenhum tipo de transtorno, mas também daqueles que de alguma maneira, precisam de um acompanhamento e atenção maior, seja somente na matéria ou nos cuidados.

TRABALHOS FUTUROS

Após o desenvolvimento desse trabalho, foram observadas outras vertentes possíveis dentro desse assunto. Foram observados na escola alguns alunos com atraso intelectual, outros com autismo e foram deparadas duas salas com muitos problemas familiares. Sendo assim, dentro do assunto “dificuldades de aprendizagem”, há como sugestões de trabalhos futuros a influência do ambiente familiar no aprendizado e no “diagnóstico” dessas dificuldades de aprendizagem, o diagnóstico do autismo e a dinamização do ensino, dificuldades de aprendizagem no espectro autista, nutrição e aumento do desempenho educacional em crianças do espectro autista. Todas as sugestões visam à melhora do ensino brasileiro, uma vez que é direito de todos os cidadãos e de todas as crianças, previsto na constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à FAPEMIG pela bolsa de iniciação científica concedida ao primeiro autor.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

CAVICCHIA, D.C. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida.** Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>> Acesso em: 17 de fevereiro de 2018

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 3ª edição. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 1999.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia.** Editora Pearson Artmed, 2001, 3ª edição.

GARDNER, H. E. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Editora Artes Médicas, 1994.

MACHADO, V. L. S. Dificuldades de Aprendizagem e a relação interpessoal na prática pedagógica. **Paidéia**, n. 3, Ribeirão Preto, 1992.

MELLO, S. A. **A Escola de Vygotsky.** São Paulo, 2004, Editora Avercamp.

MORRIS, R. D. **Classification of Learning Disabilities: Old Problems and New Approaches.** 1988, J. of Consulting and Clinical Psychology.

SMOLE, K.C.S. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar/ Kátia Cristina StoccoSmole-** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. 80 p.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva.** Editora Artmed, 2000. 1ª Edição.

TRAVASSOS, L. P. Inteligências Múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 1, n. 2, 2001.